

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESSE MENINO É MAL-EDUCADO!

UM ESTUDO SOBRE INDISCIPLINAS EM DUAS ESCOLAS DE FLORIANÓPOLIS

Mestranda: Marta Corrêa de Moraes

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Ana Maria Borges de Sousa

Florianópolis, abril de 2007

MARTA CORRÊA DE MORAES

ESSE MENINO É MAL-EDUCADO!

UM ESTUDO SOBRE INDISCIPLINAS EM DUAS ESCOLAS DE FLORIANÓPOLIS

Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Ana Maria Borges de Sousa

Florianópolis, abril de 2007

Resumo

Esta dissertação tem como tema as indisciplinas e as violências que ganham sentidos e significados na escola. Para fundamentar teoricamente este estudo, busquei diálogos e identificações possíveis com autores que, ao dizerem o mundo, acalentaram minhas inquietações, ao mesmo tempo em que me trouxeram diferentes questionamentos. Entre eles quero destacar: Maturana (2000; 2002; 2002a; 2003; 2004); Sousa (1999; 2002; 2002a; 2002b; 2004; 2006); Restrepo (2001); Rebelo (2002), entre outros. Tomei como problema de pesquisa compreender qual o conteúdo daquilo que os educadores denominam, na escola, como indisciplinas. Problema este gestado no movimento de adentrar ao campo de estudo, a partir de uma escuta sensível, que permitiu que eu vivesse o cotidiano de duas escolas (uma particular e outra pública) e me aproximasse de uma turma da quinta série e outra da sétima série do Ensino Fundamental. Como um Estudo de Caso, a abordagem desta pesquisa está ancorada num recorte etnográfico e qualitativo em que busquei [...] *captar algo da experiência das pessoas* (FONSECA, 1999:10), numa procura por alteridades, ou seja, por diferentes maneiras de *ser-estar* no mundo. Tal aproximação evidenciou a importância de estar imersa no campo de pesquisa, o que exigiu de mim uma ação observadora e a participação nos mais variados momentos do cotidiano das Escolas, fazendo-me presente em vários de seus processos, tecendo relações e imprimindo significados que hoje compõem o mosaico textual desta dissertação. Além das falas dos educandos, colher percepções dos professores e especialistas configurou-se como uma necessidade, na medida em que entendo que qualquer aproximação com o tema das indisciplinas não pode prescindir de uma escuta afetuosa dos sujeitos envolvidos com esta problemática. Dezesesseis pessoas (das duas Escolas) permitiram este encontro, são elas: oito educandos, quatro professores, uma orientadora educacional, uma psicóloga e duas coordenadoras pedagógicas. O critério para seleção dos quatro educandos de cada uma das Escolas era que dois fossem considerados *indisciplinados* e dois *não-indisciplinados*. A pesquisa evidenciou, entre outros aspectos, as relações dissonantes que se criam entre educadores, educandos, equipe pedagógico-administrativa e Escola, pois de um lado temos um educador afoito para vencer os conteúdos programáticos, e, de outro, a Escola cobrando resultados de um programa que é preciso levar a cabo, ainda que mesclados por competições subterrâneas que reservam lugares de derrotas para aqueles cujo planejamento se desfez ao longo do caminho, mesmo que tenha sido para dar voz aos educandos, seus maiores interlocutores. E nessa corrida desenfreada aparecem os educandos com suas resistências assumidas, rechaçando as insensibilidades que se revelam incapazes de perguntar: Quem é você? De onde você vem? O que você conhece? Quais são os seus interesses? Neste contexto, as indisciplinas foram explicadas como bagunça, falta de atenção, atos de sair da sala de aula sem pedir autorização, conversas excessivas e, também, como interferências que impedem que a relação educador-educando, mediatizada pelo conhecimento, aconteça. Tirar o educando da sala, encaminhá-lo para coordenação, conversar com ele, chamar seus pais, mas também recusar-se a mandá-lo para fora de sala de aula foram algumas das estratégias anunciadas pelos sujeitos da pesquisa como sendo tentativas de cessar as indisciplinas. As famílias também apareceram como responsáveis pelos comportamentos indisciplinados, na medida em que muitos educadores e especialistas acreditam que *isto já vem de casa*. Algumas estratégias utilizadas para lidar com as indisciplinas também evidenciaram as violências que transitam pelas Escolas. Enquanto os professores denominam as turmas de indisciplinadas, os educandos os chamam de *gerais*. Entremeios de um lugar chamado Escola.

Palavras-chave: Indisciplinas, Escola e Violências.

Número de Páginas: 148

Abstract

This dissertation is about different kinds of indiscipline and violence that gain senses and meaning at school. My aim was to understand what it was that educators, at school, define as indiscipline. This problem arose at the moment I entered into the field. Through careful listening I could experience everyday life of two different schools (a private one and a public one) and I could also get into closer contact with two groups of students, a fifth grade group and a seventh grade group. As a case study, this research is supported by an ethnographic and qualitative approach through which I tried to [...] fathom something from people's experiences (Fonseca, 2004:10), attempting to identify the alterities, I mean, the different ways of being in the world. Such approximation evidenced the importance of being surrounded by the field, what demanded from myself an observant action and an involvement in different actions inside the school, allowing me to be involved in various proceedings, to establish relationships and to create new meanings that nowadays are part of this dissertation. Not only were the students listened to, but also it was necessary to understand the perceptions of the teachers and experts, as I believe that to approach the field of the indiscipline it is necessary to listen attentively the different subjects involved in the problem inside the schools. Sixteen people (from both schools) took part in this process, they are: eight students, four teachers, one educational advisor, one psychologist and two pedagogical coordinators. The selection criteria used for the four students from each school was that two of them should be considered "unruly" and two "not unruly". The results showed, among other aspects, the discordant relationship among educators, students, pedagogical-administrative staff and School. On the one hand we have an educator who is eager to accomplish the educational program and, on the other hand, we have the school, demanding to see the results of this program that needs to be finished. This relationship is also affected by undercover competitions, which may be felt as defeat by those whose planning came apart along the way, even if it was done to give voice to the educators, their best interlocutors. In this rampant competition, the students emerge with their assumed resistance towards the insensitivity of those who are not capable of asking: Who are you? Where do you come from? What have you already learnt? What are you interested in? In this context the indiscipline was understood as follows: mess, student's lack of attention when the teacher is explaining something, students who leave the classroom without permission, students excessive talking and, also, the interferences that would prevent the learning process to take part. Ask the students to leave the classroom, send them to the coordination room, talk to them, call their parents, and refuse to ask them to leave the classroom were some of the strategies announced by the subjects of this research as an attempt to put an end to the indiscipline. The family also emerged as responsible by the unruly behaviour, as many educators and experts believe that such behaviour "come from home". Some strategies used to deal with the indiscipline called the attention to the violence present at schools. At the same time that the teachers define their groups as unruly, the students define their teachers as "generals". Intervals of a place called School.

Key words: Indiscipline, School and Violence.

SUMÁRIO

RESUMO	V
ABSTRACT.....	VI
INTRODUÇÃO.....	9
Aportes teóricos: o encontro com os autores e os diálogos possíveis.....	12
CAPÍTULO I – IMAGENS E SENTIDOS QUE TECEM O SURGIMENTO DESTA PROJETO	16
1.1 Neste texto nada me exclui, ao contrário, apresenta-me.	17
1.2 A chegada em campo e a transfiguração do <i>problema</i> de pesquisa.	17
1.3 Estuda que tu vais vencer na vida!.....	18
1.3.1 Lembrar o passado, contar o presente.....	22
1.4 A escola é feita de sombra e luz	25
1.5 Das inquietações de todos os dias emergem perguntas.....	27
1.6 Aproximações Metodológicas	31
1.7 Os cenários desta pesquisa.....	36
1.7.1 A Escola A.....	38
1.7.2 A Escola B.....	41
1.8 Indisciplinas e violências: os olhares desta dissertação	44
1.8.1 Indisciplinas ou resistências: faces de um mesmo espelho?	44
1.8.2 Múltiplas imagens compõem as violências	50
CAPÍTULO II – QUANDO OS ATORES ENTRAM EM CENA... FALAS E SILENCIAMENTOS APARECEM.....	54
2.1 No encontro com as Escolas, as indisciplinas aparecem.....	55
2.2 Escola A: dos encontros vividos emergem percepções significativas.	56
2.3 E, então, a competição aparece.....	62
2.4 Escola B: encontros significativos e percepções possíveis.	64
2.5 E a competição aparece outra vez... ..	72
2.6 Enredando fios, tecendo significados, resguardando singularidades.....	76

CAPÍTULO III – NO ENCONTRO COM O “OUTRO”, UM MOSAICO DE IMPRESSÕES SE CONFIGURA	87
3.1 O desafio de dizer o "outro".....	88
3.2 E os atores falam... Das falas ao texto: adereços de cuidado e ética.....	92
3.3 Turmas indisciplinadas: percepções dos sujeitos implicados.	102
3.4 Os autores das indisciplinas: como se sentem estes sujeitos?.....	106
3.5 Turmas indisciplinadas X turmas não-indisciplinadas: onde está a diferença?	109
3.6 Em que os professores se ancoram para lidar com as indisciplinas?	112
3.7 Indisciplinas: o que são?	124
3.8 Indisciplinas e violências: conceitos que se atravessam.....	128
DEPOIS DE TANTO CAMINHAR... É CHEGADA A HORA DE PARTIR.....	134
Caminho: trajeto que se faz e se desfaz no próprio ato de caminhar	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142

INTRODUÇÃO

Com este estudo procurei construir uma aproximação explicativa do tema *indisciplinas*, procurando **compreender qual o conteúdo daquilo que os educadores denominam, na escola, como indisciplinas**. Este problema de pesquisa foi gestado a partir de um olhar sensível, que buscou entender como este fenômeno aparece, ganha vida e transita pelas Escolas que se tornaram partícipes deste estudo. Para isso, tomei como sujeitos educadores, educandos e especialistas¹ de duas Escolas de Florianópolis (uma particular e outra pública²), os quais contribuíram com suas falas para o tecimento das sínteses que alinharei, certa de que deixei para trás muitas linhas traduzidas em experiências, olhares, disposições corporais, entendimentos e relatos.

Foi também, a partir do encontro com os atores deste estudo, que pude conceber como chegamos ao “campo”: *com algumas perguntas e hipóteses, mas [...] que estas devem ser modificadas ao longo do contato com os sujeitos pesquisados* (FONSECA, 1999:60). Nisso vi dissipar-se meu interesse inicial de pesquisa, que era **compreender como a competição se manifesta nas práticas pedagógicas e em que medida ela contribui para gerar situações de violências no âmbito escolar**. Sua desapareição, no entanto, não se deu por completo, uma vez que ficou enredada por entre os fios da teia que compõe esta dissertação, fazendo-se presente em vários momentos, mesmo sem ocupar o lugar de primazia que eu havia reservado para ela, antes de colher a vida que germinava no campo de pesquisa.

A etnografia foi a bússola utilizada para guiar-me nessa fascinante aventura entre o conhecido e o desconhecido. Suas orientações apontaram caminhos ancorados em aportes teóricos que ajudaram a adornar os encontros significativos, os saberes incorporados no ato mesmo de navegar, as amizades efêmeras e as construções-desconstruções de minha própria

¹ Chamei de especialistas as coordenadoras pedagógicas das duas Escolas, a orientadora educacional da Escola B e a psicóloga da Escola A.

² Para evitar que as Escolas, cenários desta pesquisa, sejam identificadas, denominarei a Escola Particular de A e a Pública de B. Este estudo foi construído a partir do encontro com os educandos da 5ª série do Ensino Fundamental da escola pública e com outras da 7ª série do Ensino Fundamental da escola particular.

trajetória como pesquisadora de um campo cheio de possibilidades, mas onde também transitam mortes simbólicas, fracassos, evasões e silenciamentos.

A etnografia se caracteriza pela *interação entre o pesquisador e seus “objetos” de estudo, “nativos em carne e osso”* (FONSECA, 1999:58). Essa aproximação entre o pesquisador e aquilo que deseja conhecer e estudar faz da etnografia o *modelo* do qualitativo, em que *a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal* de análise dos materiais ou registros colhidos do campo (BIKLEN e BOGDAN, 1994:47). A pesquisa qualitativa trabalha ainda *com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis* (MINAYO, 1994:22). Entretanto, isso não significa que os *dados* quantitativos e os qualitativos se oponham, ao contrário, eles *complementam-se, pois a realidade abrangida entre eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia* (MINAYO, 1994:22).

E foi a partir destas compreensões que me aproximei do Estudo de Caso, como uma escolha metodológica para conhecer exaustivamente duas realidades, neste caso, uma turma da quinta série do Ensino Fundamental de uma escola pública e outra, de sétima série, de uma escola particular. Para conhecer os sujeitos que davam vida a estas realidades, procurei me ancorar nos procedimentos e técnicas usualmente utilizados na etnografia e nos estudos de caso: a observação participante, a análise de documentos e as entrevistas intensivas. Dezesseis pessoas (das duas escolas), entre educandos, educadores e especialistas tornaram-se informantes solidários desta pesquisa, ajudando a compor, através de suas falas, um mosaico de impressões que encharcou de beleza e vivacidade este estudo.

Das falas ouvidas e dos silenciamentos sentidos, algumas considerações provisórias se teceram e configuraram uma conclusão aberta, cujas evidências pareciam mostrar que as indisciplinas eram comumente explicadas como *bagunça, falta de atenção* nas explicações dos professores, atos de *sair da sala de aula* sem pedir autorização, *conversas excessivas* e, também, como *interferências* que impediam que a relação educador-educando, mediatizada pelo

conhecimento, acontecesse. Poucos foram os atores que explicaram as indisciplinas como inconformismo e desordens criativas, que se configuram como *imagens invertidas* na medida em que se apresentam como *um atravessamento na forma pela qual as escolas estão socialmente organizadas, passando por toda a normatização imposta pela instituição para dirigir-se a um aluno [...], que pode reconstruir conhecimentos* (PASSOS, 1996:118).

Na capa³ desta dissertação, cuidadosamente pensada *ao inverso*, procurei dar visibilidade às indisciplinas a partir da metáfora que as compreende como *imagens invertidas* (PASSOS, 1996:118) e, portanto, como desordens que declaram as resistências aos modelos e normas instituídas, que silenciam e desconsideram as novas formas de existência social concreta dos educandos que ocupam os bancos escolares. Busquei, com isso, provocar no leitor uma reação, qual seja, de tentar inverter *a capa* como forma de restabelecer a *ordem* de minha disposição, ao virar as figuras em sentido oposto ao que é considerado *normal* ou *natural*.

Penso que esta metáfora atravessou todo este trabalho. Ela foi porta-voz dos medos e das resistências anunciadas pelos educadores, situados diante das mudanças impostas por este novo sujeito histórico em trânsito pelas escolas e para o qual as concepções pedagógicas de outrora não fazem mais sentido. Voltar ao passado, militarizar novamente a escola como forma de conter as indisciplinas: eis algumas das questões abordadas ao longo do estudo e que mereceram cuidadosa reflexão. Movimentos que na sutileza declaravam os receios diante do novo e que convidavam a voltar à disposição comum, ou seja, às figuras em *ordem* em que os *alunos ideais* estão cada qual em seus lugares, temerosos, quietinhos e submissos. Como afirma Aquino (1996:43), essa é uma configuração do espaço escolar que, para *um educador menos avisado [...]* poderia evocar um *certo saudosismo de uma suposta educação de antigamente*.

Ademais, as considerações deste estudo foram *forçosamente* separadas em capítulos, os quais parecem facilitar a compreensão do leitor interessado em saber como minha trajetória de

³ As imagens que aparecem neste trabalho foram retiradas de sites de procura, através das palavras: indisciplinas, violências, escola e cuidado. In: <http://www.fotosearch.com.br>; <http://www.google.com.br>. Acesso em 16 set 2006.

pesquisa se configurou, permitindo considerações, sempre provisórias, acerca do tema estudado. O grifo na palavra *forçosamente* pretende chamar a atenção para o fato de que a suposta linearidade apresentada no encadeamento dos capítulos é algo impossível de viver na experiência de campo, já que a vida, com todas as suas contradições, paradoxos e avarias é quem dá o tom dos encontros e das *não-linearidades*.

Sendo assim, busquei compor o **Capítulo I**, intitulado **Imagens e sentidos que tecem o surgimento deste projeto**, com as considerações sobre minha trajetória de vida, imprimindo uma identidade ao trabalho construído, e permitindo ao leitor perceber como o interesse de pesquisa surgiu ancorado em minha própria história. É também neste capítulo que apresento os autores com quem andei de mãos dadas ao longo do trabalho. No **Capítulo II**, que denominei **Quando os atores entram e cena... Falas e silenciamentos aparecem**, procurei dar ênfase às observações nascidas de meu *ser-estar* em campo, para entrelaçar as experiências vividas com os aportes teóricos que contribuíram para o nascimento das compreensões sobre *indisciplinas, competição, escola e violências*. Tomei também o cuidado de resguardar a identidade de todos os sujeitos partícipes desta pesquisa, referenciando-os sempre através de nomes fictícios. Por fim, é no **Capítulo III**, denominado **No encontro com o “outro”, um mosaico de impressões se configura**, que apresento as percepções dos atores deste estudo acerca do tema pesquisado. Neste capítulo, minha intenção foi apreender algo da experiência das pessoas, resguardando singularidades e respeitando diferenças.

Aportes teóricos: o encontro com os autores e os diálogos possíveis

Para fundamentar teoricamente este estudo, busquei diálogos e identificações possíveis com autores que, ao dizerem o mundo do lugar social em que se encontram, acalentaram minhas inquietações, ao mesmo tempo em que me trouxeram diferentes questionamentos. Entre eles quero destacar: Maturana (2000; 2002; 2002a; 2003; 2004); Paulo Freire (1987; 1996; 2002); Sousa (1999; 2002; 2002a; 2002b; 2004; 2006); Morin (1973; 1991; 2000; 2002; 2002a; 2003; 2003a); Konder (1984); Restrepo (2001); Chauí (1997); Foucault (2005); Aquino (1996); Passos (1996); Rebelo (2002); Amorim (2002), entre outros. No encontro com cada um deles, com maior e menor apaixonamento, fui atando alguns fios, abandonando outros, para construir um contorno

antropológico sobre as indisciplinas e uma compreensão aproximada da competição e das violências. Neste mosaico de impressões, cuja forma foi se dando no momento mesmo em que os acostamentos insurgiram, compreendi, sem negligenciar, que ali estavam epistemologias diferenciadas. O que para um leitor, filho do pragmatismo positivista da ciência, pode parecer um grande sacrilégio, para outros interessados, dentre os quais me incluo, é possível construir entre-diálogos, sabendo que os autores são filhos e filhas dos seus tempos. Embora falem de lugares histórico-sociais diferentes, eles me ajudaram a compor um entendimento que não se acha em um ou outro, pois surgiu de diferenças que, mesmo quando antagônicas, deixavam-se ver como complementares em algum aspecto. E isso pôde ainda criar uma terceira compreensão: a minha, que não esquartejou, disjuntou ou extraiu a contradição mesma de seus argumentos.

Com Morin (2003a), fui alertada para a impossibilidade das certezas teóricas hermeticamente delineadas, na medida em que o conhecimento é concebido por ele como uma navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de possibilidades. Já com Maturana (2002), aproximei-me da objetividade-entre-parênteses e da sua concepção de competição, perspectiva que norteou todo este trabalho, entendida como a negação do outro, como legítimo outro na convivência. Com ele aprendi que a competição sadia não existe, pois este é um argumento cultural e, portanto, humano. *Na competição, a vitória de um implica, necessariamente, no fracasso do outro, sendo desejável que isso ocorra* (MATURANA 2002:21). Isto sugeriu abordar o tema da competição a partir de um olhar que a considera como um fato cultural, e que, por essa razão sensível, a distancia das compreensões que naturalizam os seres humanos, os seus comportamentos, as suas idéias e os seus jeitos próprios de viver e agir.

Através de Paulo Freire (2002), aproximei-me da escola, a partir de uma perspectiva crítica e pautada na importância de uma relação pedagógica reflexivo-comunicativa. Konder (1984) indicou-me questões sobre o *Curriculum Mortis e Reabilitação da Autocrítica*, enquanto Chauí (1997) me apresentou sua concepção de cultura, o que se tornou fundamental para a compreensão da competição não como algo inerente à natureza humana, mas como uma construção dos homens e das mulheres, mediatizados por outros homens, outras mulheres e pela natureza. Em Restrepo (2001) e Sousa (2002), entre outros autores, busquei embasamento para compreender o mundo multifacetado e multicausal da problemática das violências, especialmente

daquelas que dizem respeito à escola. Entretanto, foi com Rebelo (2002), Aquino (1996), Passos (1996) e Foucault (2005) que me aproximei dos *Corpos Dóceis* e da problemática das indisciplinas.

Em um texto adereçado pela escuta sensível das vozes que ecoaram do campo de pesquisa, não poderia deixar de chegar-me a Amorim (2002) e, portanto, da *polifonia* de Bakhtin. Com a autora aprendi que o texto é um lugar de produção e de circulação de conhecimento e que, em *Bakhtin, o caráter de alteridade do enunciado se radicaliza: desdobrando os lugares enunciativos ao infinito, já que seu enunciado dialógico merece ser chamado polifônico, pois uma multiplicidade de vozes pode ser ouvida no mesmo lugar* (AMORIM, 2002:08). A autora afirma ainda que não se trata de um trabalho baseado numa análise lingüística ou literária do texto, *mas de uma tentativa de identificar os limites, os impasses e a riqueza do pensamento e do saber que são postos em cena no texto.* (AMORIM, 2002:08)

É importante também frisar a impossibilidade de restituir, no texto, o que foi dito em campo, uma vez que este se constitui sempre em um novo contexto. *Aliás, do ponto de vista bakhtiniano, o sentido original não existe, pois tudo que é dito é dito a alguém e deste alguém dependem a forma e o conteúdo do que é dito* (AMORIM, 2002:08). Bakhtin distingue, na palavra, o sentido e o significado. O sentido de uma palavra emerge do emaranhado de eventos psicológicos que esta desperta em nossa consciência; já o significado é dicionarizável e, portanto, mais estável e preciso.

Num texto é possível ouvir inúmeras vozes, entre as quais a do *destinatário suposto*, que é uma *instância interior ao enunciado, a tal ponto que é considerado como um co-autor do enunciado* (AMORIM, 2002:08). Além dele, é possível escutar a voz do *destinatário real* e do *sobredestinatário*. O destinatário real é aquele que lê efetivamente o texto, enquanto o sobredestinatário corresponde à dimensão universalizante do texto. De acordo com Amorim (2002:09-10):

O destinatário suposto faz ouvir a voz do contexto de origem do texto; ele faz que um texto seja sempre um texto de seu tempo e de seu meio. O sobredestinatário, ao contrário, libera o texto das limitações de seu contexto, projetando-o naquilo que Bakhtin nomeia grande temporalidade: um tempo futuro, desconhecido e imprevisível em que o texto poderá ser acolhido e, ao mesmo tempo, reconstruído de outro modo. Acredito poder dizer que o destinatário suposto remete a uma dimensão histórica e única do texto, enquanto o sobredestinatário atesta seu trabalho em direção a uma dimensão universalizante.

Para terminar, no texto também aparecem as vozes do locutor e do autor. Amorim (2002) ensina que o locutor é aquele que diz EU, no interior do texto, sendo sempre um personagem, enquanto a voz do autor está em todo lugar e em nenhum lugar em particular. *Ela pode ser ouvida ali, no ponto crucial de encontro entre a forma e o conteúdo do texto. Quando [...] se consegue identificar a relação necessária entre o que é dito e como se diz, pode-se dizer que se encontrou a instância do autor* (AMORIM, 2002:11).

CAPÍTULO I

IMAGENS E SENTIDOS QUE TECEM O SURGIMENTO DESTE PROJETO

1.1 Neste texto nada me exclui, ao contrário, apresenta-me.

Neste capítulo procurei trazer aspectos relevantes da experiência vivida, com o intuito de apresentar os recortes que evidenciam alguns dos momentos em que as indisciplinas, as competições e as violências estiveram presentes em minha própria trajetória, permitindo a construção de um texto que não me exclui, ao contrário, apresenta-me. Esta apresentação é adornada por paradoxos, luzes, sombras, contradições, certezas e incertezas, as quais me ajudaram a experimentar o vôo atrevido que rompe as amarras e insiste em sair, mesmo com dificuldade, da estreita e sólida malha dos conceitos estabelecidos. Procurei estar atenta às paixões e às emoções que acerbem a uma *sensibilidade generosa, que não se choque ou espante com nada, mas que seja capaz de compreender o crescimento específico e a vitalidade própria de cada coisa* (MAFFESOLI, 2005:12). E para que isto acontecesse foi imprescindível *abordar a delicada questão da experiência vivida, do senso comum que é expressão desta, e da temática do sensível*. (MAFFESOLI, 2005:16).

O resultado parece ter sido a integração do caos que apresentou as conexões íntimas de uma configuração específica de vida, que se traduziu em um *conjunto de obras vaporosas, de aspectos fugidios, de leitura complexa e enriquecedora; coisas que caracterizam uma heterogeneidade feita de interdependência de sombra e luz* (MAFFESOLI, 2005:39). Este estudo convida, portanto, a vida a se achegar, sabendo que a escolha de uma pesquisa, a fecundidade de uma análise e o interesse de uma observação ou descrição não ocorre fora da subjetividade do próprio pesquisador.

1.2 A chegada em campo e a transfiguração do *problema* de pesquisa.

Cheguei às Escolas com a intenção primeira de **compreender como a competição se manifestava nas práticas pedagógicas e em que medida ela contribuía para gerar situações de violências no âmbito escolar**. Mas, as conversas com os professores, orientadores pedagógicos, coordenadores, as reuniões pedagógicas e os conselhos de classe nos quais pude estar presente, bem como as observações em sala de aula insistiam em mostrar que as ansiedades daqueles contextos eram outras.

Foi com base nessas experiências e escutas acolhedoras que surgiu este estudo, anunciando como tema as indisciplinas e as violências que ganham sentidos e significados na escola. Tomei como problema de pesquisa **compreender qual o conteúdo daquilo que os educadores denominam, na escola, como indisciplinas**. Problema este gestado no movimento de adentrar ao campo de estudo, a partir de uma escuta sensível, que permitiu que eu vivesse o cotidiano de duas Escolas (uma particular e outra pública) e percebesse o quanto meus interesses iniciais de pesquisa pareciam não encontrar eco na vida dos atores participantes. Isso me fez compreender que tanto as perguntas quanto as hipóteses de pesquisa podem ser modificadas ao longo do contato com os sujeitos pesquisados. Como propõe Fonseca (1999:60), *muitas vezes o “problema” enfocado sofre uma transformação radical em função de preocupações que só vem à tona através da pesquisa de campo*.

Foi assim que, pouco a pouco, as falas sobre indisciplinas começaram a aparecer e a tríada que compunha meu interesse inicial de pesquisa - *competição, violências e escola* - passou a incorporar um novo componente: as indisciplinas. A competição não deixava de estar presente, mas sentia que neste momento havia outras urgências. Por alguns instantes cheguei a pensar que a competição deixaria de compor o enredo que tece esta trama, mas a fala de um professor trouxe à tona aspectos que apontavam o quanto indisciplinas, violências e competições se enredam, entrelaçam sentidos e compõem cenários de vida escolar diária.

1.3 Estuda que tu vais vencer na vida!

No dia 16/09/2006, participei da Reunião Geral realizada na Escola B⁴, encontro em que o tema maior era indisciplina. Entre desabafos e tentativas de chegar a um consenso sobre como a Escola B deveria se posicionar diante deste tema, ouvi uma frase que fez lembrar minha história: *Estuda que tu vais vencer na vida*⁵! Esta fala surgiu no momento em que os professores falavam dos *educandos do passado*, num franco tom de saudosismo, fruto talvez do esquecimento de que não apenas o mundo mudou, mas também os educandos mudaram e os

⁴ Escola Pública que se configurou com um dos cenários desta pesquisa.

⁵ Educador, Escola B, 16/09/2006.

cenários são mais complexos. *Quase sempre idílica esta escola do passado é, ainda para muitos, o modelo almejado* de controle e ordenação do corpo e da fala (AQUINO, 1996: 43).

Dando continuidade ao seu pensamento, o mesmo professor lembra: *Estuda que tu vais vencer na vida! Isso hoje não convence mais*⁶. Logo pensei: ele tinha razão. Este discurso, se por demorado tempo convenceu a muitos, dentre os quais eu me incluo, hoje se revela anacrônico frente aos altos índices de desemprego, da insuficiência das políticas de inserção dos jovens no mundo do trabalho, a desvalorização profissional de muitas carreiras, a concentração de pessoas com diplomas e sem mercado de trabalho nos grandes centros urbanos. Eis algumas características desse mundo contemporâneo. Quem sabe, acreditávamos que íamos vencer porque tínhamos medo do não-reconhecimento dessa sociedade letrada, porque éramos coagidos a freqüentar a escola e a obedecer, com subserviência, as lições de nossos familiares.

Esta fala, aparentemente sutil, e quiçá pensada apenas como instrumento capaz de manter a ordem e a disciplina, ao que parece não deixa de referendar a competição como meio para atingir o sucesso ou vencer na vida. Da minha vivência pessoal, lembro-me das inúmeras vezes em que, na escola, parecíamos estar vivendo em uma verdadeira arena, na qual era preciso constantemente lutar para alcançar o púlpito do reconhecimento pedagógico: *bom aluno, interessado, estudioso; com notas que certificam que, entre milhares de crianças e jovens, alguns chegam em primeiro lugar, não importando quantos sejam derrubados no percurso* (SOUSA, 2002a:253). Guardo até hoje as estrelinhas desenhadas no caderno e os ofícios enviados aos pais dos ditos melhores estudantes. Àquela época, eu não me perguntava porque precisava correr tanto e o que significava estar entre os melhores educandos da turma e da escola, ou estar entre aqueles rotulados como os piores ou os regulares. Na memória guardo as lembranças das falas daquele tempo, ainda hoje escutadas e a enfatizar: vocês estão recebendo essas gratificações como resultado do próprio esforço.

O pouco que entendia daquele contexto era que tudo deveria ser feito para que eu me tornasse alguém na vida. Pensei, ingenuamente, que fazer tudo o que me sugeriam era ter meu

⁶ Educador, Escola B, 16/09/2006.

futuro garantido. Bastava, portanto, estudar e fazer as escolhas certas, pois inevitavelmente o futuro me acolheria. Mas a saída da Universidade e o primeiro trabalho numa área que não era exatamente a que eu havia escolhido, as dificuldades decorrentes de buscar novas oportunidades e um mercado de trabalho cada vez mais restrito foram, pouco a pouco, esfacelando meus sonhos mais românticos. Hoje sei que meu próprio esforço é também o esforço de toda uma sociedade. Minha formação, como a maioria dos jovens escolares ainda hoje, foi pautada na ideologia do auto-esforço, que fortaleceu o individualismo e exacerbou a solidão dos processos pedagógicos, especialmente de aprendizagem. No lugar de promover a solidariedade, a escola forjou ensinamentos egoístas e que, ao não se efetivarem de acordo com as pedras cantadas na roda da fortuna, desencadeou histórias de culpa e abandono, introjetou sentimentos de fracasso e despertou a competição como única alternativa para que pudéssemos ser alguém na vida.

E seguindo esta caminhada pelos anos de escola, cheguei ao tão temido vestibular. O assunto corrente no ano de 1995, pelo menos para mim, girava em torno de notas, gabaritos, desempenho, profissão a seguir. Um tempo em que todas as escolhas pareciam ser irremediavelmente eternas. A profissão tinha que ser para sempre e o erro da escolha era amedrontador. Mas, ao lado de tantas cobranças, havia o gosto de saudade dos amigos que durante muitos anos acompanharam minha história e agora partiam para outras caminhadas ou, de certa forma, tornavam-se adversários na disputa por uma vaga na tão sonhada Universidade. Companheiros de jornada que, das conversas afáveis, passaram a meros conferidores e comparadores de gabaritos. O ano de 1995 chegava ao fim e o resultado do primeiro vestibular era anunciado. E eu, entre muitos, não havia alcançado o pódio; fiquei para trás com o sentimento de fracasso e com a frustração de não estar entre os aprovados. No entanto, pude continuar a competir e, então, no ano de 1997, deixei para trás outros que ali não eram “os melhores” e ocupei uma das vagas do curso de Psicologia.

A vitória para mim era evidente, mas ainda assim com ressalvas, já que a Universidade não era pública. Só “os melhores” estão nas Universidades públicas, não é este o pensamento corrente? Aqui já haviam sido apartado os “melhores e piores”, não apenas pelos locais de seus cursos, mas também pelo *status* que estes têm na sociedade em que vivemos. Como assinala Rubem Alves (1991), a profissão que nossos filhos irão seguir não importa muito, desde que

pertença ao rol dos rótulos respeitáveis que um pai gostaria de ver colados ao nome do seu filho e ao seu, para confirmar sua genialidade. Engenheiro, Diplomata, Advogado, Cientista - eis algumas das carreiras que, paradoxalmente, ainda sustentam um estilo sociocultural de privilégios.

As aulas de Educação Física também me intrigavam. Dizia-se da importância da atividade física e do esporte na vida das crianças, com argumentos que me faziam acreditar que o corpo é nossa via de conhecimento do mundo. Mas o que eu nunca entendi é porque estas aulas, mesmo nos tempos atuais, têm que formar atletas? Talvez faça esta pergunta porque nunca estive entre aqueles que se destacavam nas mais diversas modalidades. Ficava sempre à parte nos momentos de escolha dos times em função de meu perfil corporal e da minha pouca habilidade como atleta. Geralmente, escolhiam-se alguns educandos, novamente “os melhores”, responsáveis por denominar quem faria parte de suas equipes. Quase sempre eu esperava muito até ter uma oportunidade de ser chamada, visto que as aulas representavam para mim apenas um momento de descontração e brincadeira.

Durante a pesquisa de campo, em conversa com um estudante da 5ª série do Ensino Fundamental sobre as Olimpíadas que iriam acontecer na Escola, constatei que ele estava bastante contente com a chegada do evento. Disse-me que gostaria de participar de todas as modalidades de esporte. Então argumentei que seria interessante que ele participasse de alguns jogos, mas que a participação em todas as modalidades poderia levar outros colegas a não terem oportunidade de jogar, por falta de vagas. Nosso tempo expirou e ele foi embora com alegria. Vários dias se passaram até que nos reencontramos. As olimpíadas do colégio já haviam acabado e então lhe falei: Conte-me amigo, como foram os jogos? O olhar desolado e o corpo retraído evidenciavam que algo havia acontecido. Contou-me que não pôde entrar em nenhuma das modalidades porque foi escolhido apenas para o banco de reservas e a oportunidade de substituir um titular não surgiu. Perguntei-lhe sobre seus colegas e ele me respondeu que alguns jogaram todos os jogos, porque são “os melhores”. Aquela fala era tão familiar que eu não pude evitar meus pensamentos, pois eles voaram até o meu tempo de infância. Eu já havia vivido aquele impasse e isto provocou indagações: Como aprender cooperação, solidariedade, companheirismo,

a construir ajudas mútuas através do esporte, a partir desta vivência competitiva de derrotas, exclusões, vencedores? Estas perguntas, sem respostas, inquietam-me desde aquele tempo.

1.3.1 Lembrar o passado, contar o presente.

A situação que descrevi anteriormente não foi, entretanto, a única que me fez reviver o tempo da infância. No primeiro recreio que passei junto com as crianças da Escola B, fui levada até o ginásio de esportes pelos educandos, que desejavam me mostrar o empreendimento que durou oito anos para ser construído. Chegando lá, vi muitos garotos jogando futebol e um dos meninos que estava ao meu lado falou: Sora⁷, sabia que o João é sempre o juiz?⁸ Perguntei-lhe o porquê somente ele era o juiz das partidas de futebol e então Mauro respondeu: É que só ele sabe apitar. Quando não é ele, quem apita é o professor!⁹ Continuamos nossa caminhada pela Escola B até que outro garoto se aproximou e me escutou perguntar se ninguém mais naquela turma desejava ser juiz. O menino logo respondeu: Eu queria. Então lhe perguntei: E como a gente faz quando só uma pessoa é juiz e várias outras também querem ser? O garoto respondeu: Ah! Não se faz nada!¹⁰

Todas estas vivências me convidam a indagar: É possível propiciar às crianças espaços de convivência pautados em novas formas de relações, nas quais o outro não seja tido como ameaçador e contra o qual seja preciso lutar? Na escola, como as notas resultantes das práticas de avaliação forjam contextos competitivos? Como aprender a partir de ensinamentos solidários, que oportunizem ao grupo de convivência caminhar em sintonia? Por que a ênfase da aprendizagem ainda hoje é centrada nos resultados, na mensuração e na classificação dos sujeitos? Como ensinar às crianças e aos jovens pautas internas que potencializem a vida e criem mundos de acolhida e generosidade? Circunstâncias que me fazem presenciar ocasiões de devolutivas de avaliações em que os educandos escondem suas provas para não mostrarem aos colegas, ou

⁷ Abreviação da palavra *professora*. Esta era uma maneira carinhosa dos educandos me chamarem.

⁸ Educando, Escola B, 30/08/2006.

⁹ Educando, Escola B, 30/08/2006.

¹⁰ Educando, Escola B, 01/09/2006.

solicitam ao professor: Não fala a minha nota!¹¹ Vejo ainda os cochichos borbulharem pela sala e alguns alunos mostrarem, de forma acanhada, os resultados obtidos. Neste tempo de pesquisa, tive o privilégio de aprender muito desse cotidiano, de presenciar, por exemplo, a devolução das provas referentes à 2ª Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP/2006). Conheci esta olimpíada através do estudante que havia tirado o primeiro lugar dentre os educandos da turma. Era intervalo entre as aulas de História e Artes, quando Lucas sentou na carteira em frente a minha e pôs-se a falar da Olimpíada e da sua classificação. Estava ansioso para saber se eu estaria presente quando recebesse o seu prêmio.

A aula de matemática iniciou e logo a professora começou a distribuir as provas. No final perguntou para a turma: Quem tirou 10?¹² Lucas levantou a mão, com alegria, e, por ser um vencedor, recebeu três beijinhos da professora, seguido de parabéns. Ele foi o único a receber este carinho. Logo em seguida veio a outra pergunta: E quem tirou 9?¹³ Outro educando levantou o dedo. A professora, sem cumprimentar o segundo colocado, explicou que os dois continuavam concorrendo nas olimpíadas e que estavam classificados para a segunda etapa da competição. Pediu ainda para que os estudantes guardassem aquele material, pois seria utilizado em outra ocasião. Argumentou que era um documento caro, feito de material de boa qualidade - as folhas eram amarelas e cheias de desenhos. Não demorou muito tempo para que eu visse algumas folhas transformadas em aviões ou bolas de papel. Um dos educandos amassou tanto a prova que chegou a rasgá-la. A professora, com olhar assustado e desapontada com o ocorrido, colocou-se de cócoras em frente à carteira daquele menino para conversar. A distância impediu que eu ouvisse suas falas. Entretanto, não evitou que eu escutasse alguém dizer: Tá chorando? Quer um bico?¹⁴ Olhei para o lugar do qual ecoava aquela voz e observei um garoto sentado, com a expressão corporal cabisbaixa, sinalizando sua presença apenas com um balançar de cabeça e dizendo não. Pouco tempo depois conheci um pouco da história daquele menino que havia dilacerado a Olimpíada, quando explicitava através de seu gesto as violências que transitam pelas escolas alçando poucas crianças ao púlpito do reconhecimento pedagógico (SOUSA, 2002a:253).

¹¹ Educando, Escola B, 01/09/2006.

¹² Educadora, Escola B, 01/09/2006.

¹³ Educadora, Escola B, 01/09/2006.

¹⁴ Educando, Escola B, 01/09/2006.

Ele se dividia entre as aulas e o trabalho de servente, no centro da cidade, mas poucos professores sabiam de suas condições concretas de existência.

Várias vezes eu presenciei os educadores apontando este menino como indisciplinado e desinteressado, pois não fazia as tarefas, não trazia nem caderno, não copiava as lições do quadro, desenhava na carteira, faltava muito às aulas e quando vinha preferia caminhar e jogar bolinhas de papel pela sala. Discursos intermináveis e repetitivos na escola iam configurando uma identidade estigmatizada. Quando descobri que ele trabalhava, procurei saber se os professores conheciam este fato, pois me sentia tocada ao perceber que poderia ter contribuído, com a minha pesquisa, para colocá-los cientes da situação. Pensei então: Como exigir disciplina de alguém para quem a vida tem sido tão displicente e perversa? Como esperar que esta criança centre sua atenção nos conteúdos trabalhados se as faltas excessivas ajudam a fragmentar um conhecimento em tantas partes que não se consegue juntar?

Com um movimento sinuoso, eu perseguia as respostas e, a cada dia que convivía com os sujeitos participantes da pesquisa, mais eu compreendia que estas, caso existissem como eu desejava, não seriam comportadas em meu estado interno de indignação, pois o esforço de formular as perguntas já se revelava um desafio. Certo dia em que sentei próximo ao Ricardo, ele me perguntou se eu tinha uma tala ou algo para sustentar o seu dedo que havia sido destroncado. Disse-lhe que ali eu não tinha nada, mas que poderíamos procurar pela escola. Então lhe perguntei onde havia machucado o dedo daquela forma, e ele me respondeu: Estava soltando pipa. Suas palavras vieram acompanhadas de um olhar assustado, triste, que até hoje me faz pensar que há silêncios naquelas palavras.

De todas estas vivências, hoje reconheço os valores de coexistência que aprendi na escola. Com suas falas sutis, com práticas que escondem conteúdos desqualificadores, inúmeras manifestações de violências materializavam naquele contexto, atravessadas por experiências importantes para formação da nossa identidade, como viver os encontros significativos, construir amizades e saberes. É esse paradoxo que realça a beleza e a feiúra da escola, imersa num movimento constante de luzes e sombras que delineiam sonhos e desesperanças. É nesta dança

paradoxal que presencio momentos de encontros entre as meninas da Escola B, que formam grupos para se apresentarem no recreio. Elas dançam músicas cantadas por um grupo de jovens atores e algumas das meninas têm álbuns com fotos destes personagens. Percebo nas conversas que talvez ali estejam alguns de seus ídolos juvenis. Os beijos carinhosos dados em alguns educadores nos momentos que entram ou deixam a sala de aula também parecem demonstrar as várias facetas deste espaço chamado escola.

1.4 A escola é feita de sombra e luz

Luzes e sombras se alternam nas Escolas de maneira que, em pouco tempo, fui capaz de presenciar momentos de alegria, encantamento e prazer; mas também de tristeza, preconceito e dor. Na aula de Inglês, em que assistimos a um filme sobre animais, pude compartilhar de um instante de alegria extrema. As crianças se acomodavam pela sala, isto é, em um espaço apertado, de paredes úmidas e de aparência descuidada, retrato vivo do descaso com o ensino público no Brasil. Mas estávamos imbuídos de um clima tão aconchegante que nem o cenário nos afastava. Sentei perto das meninas, pois elas foram as primeiras a convidar-me. Havia neste dia apenas quinze crianças em sala (o número total é de trinta estudantes), sendo quatro meninas e onze meninos. A professora sentou num dos sofás que compunham a decoração do lugar, com os braços abertos, de tal forma que parecia abraçar todas as crianças ali sentadas. As risadas eram muitas e a descontração tomava conta de todos nós.

Este já era o segundo período em que estavam juntos estudando a mesma matéria, pois a aula era faixa. Na primeira delas, eu já havia me surpreendido com o interesse das crianças pela atividade. A professora trouxe uma folha com cruzadinhas e caça-palavras para as crianças exercitarem o nome dos mais variados animais, em Inglês. Não pude deixar de comparar esta aula com outras que eu havia assistido, nas quais as crianças não se mostravam muito interessadas no conteúdo proposto. Talvez a falta de interesse não estivesse no conteúdo, mas na maneira, muitas vezes tradicional, de ensiná-lo. Naquele dia senti que de fato a escola pode ser também um lugar de encantamento.

Entretanto, esta minha admiração pouco a pouco foi enuviada por outras experiências. Depois da aula de Inglês era o momento da Educação Física, mas o professor não veio, e então o Diretor trouxe uma bola e nos acompanhou até o ginásio. Chegando lá, as crianças logo foram jogar futebol. A escolha dos times foi bastante confusa até chegarem a um consenso. De início, tanto os meninos quanto as meninas (com exceção de uma) jogaram. A garota que escolheu não jogar ficou distante. Subiu até o último patamar das arquibancadas do ginásio e lá se sentou. Fiz sinal com o braço para que ela se colocasse ao meu lado, mas ela recusou. Seu rosto parecia triste. Respeitei seu momento de ficar só.

O jogo começou e muito pouco as meninas tocavam na bola, embora pedissem com frequência para que os meninos também jogassem para elas. Não durou muito tempo até que a primeira desistisse de jogar. Veio até mim (eu estava sentada na arquibancada) e falou que com os meninos não dava para jogar, pois eles são muito agressivos e não passam a bola. Ficou do meu lado até que outra menina também desistiu da partida. As duas resolveram sair do ginásio e passear pelo pátio da Escola B. Convidaram para que eu fosse junto, mas resolvi ficar, pois estava absorvida por aquela experiência. Via Maria (a última menina que restava no jogo) pedir incessantemente: Alguém joga pra mim?¹⁵ Mas ninguém parecia escutá-la. A ânsia pelo gol era tamanha que vários foram os encontrões e machucados. As comemorações eram também momentos de êxtase, embora uma delas me chamou mais atenção. Depois de fazer o gol, o menino correu pela quadra, ajoelhou-se no chão e pôs-se a comemorar como se estivesse descarregando uma metralhadora. Aquela cena, tecida por todas as vivências daquele momento, remeteu-me, inevitavelmente, a uma pergunta: Como estamos criando e educando nossas crianças, de maneira que o outro não tenha presença viva em sua existência? Onde estamos todas nós, mulheres e homens do mundo, que criamos meninos insensíveis para acolher o feminino?

As sombras não se dissiparam por aí, pois depois de algum tempo pude conversar com aquela menina que se mantinha afastada de todos nós. Ela sentou perto mim quando viu que eu estava só. Quando senti sua presença, apenas sorri, evitando que se afastasse novamente. Sua

¹⁵ Educanda, Escola B, 08/09/2006.

tristeza era tamanha que se pôs a chorar. Perguntei-lhe o que havia acontecido e ela disse que não gostava de brincar com as meninas porque elas sempre querem que faça o papel de mal. Pedi para que me desse um exemplo e ela falou: Na brincadeira de hoje era para eu ser o zumbi!¹⁶ Penso que talvez o zumbi representasse uma posição desqualificadora da menina negra frente aos preconceitos das outras garotas em relação a sua raça. Fato que se confirmou no momento em que suas lágrimas escorriam e ela dizia que chorava porque sentia falta da Julia, uma amiga com quem brincava na Escola B, e que havia se transferido de instituição pelos inúmeros xingamentos das outras garotas da turma. Perguntei com quem costumava brincar depois da saída da Julia e ela prontamente me respondeu: Tenho uma nova amiga, a Luciana, aquela negra¹⁷.

1.5 Das inquietações de todos os dias emergem perguntas.

Partindo destes tantos olhares, das inquietações de todos os dias e das perguntas provisórias desde a sua gênese, esta pesquisa se constituiu. São perguntas que nasceram inspiradas na disposição de olhar a minha própria história, mediatizadas pelas experiências em campo, que convidaram minhas lembranças para o presente. Essa disposição revitalizou as vivências que a minha memória pôde alcançar, confiante de que deixei para trás contextos que o tempo apagou. Outros questionamentos emergiram: Que mundo é este em que nos formamos, de maneira que o outro não encontre espaço em nossa existência? Por que parece ter se tornado, cada vez mais fácil, humilhar o outro, descartar sua cultura e competir para derrotar? Como, nas práticas pedagógicas, estes aspectos da formação humana participam dos ensinamentos e aprendizagens que enredam crianças e jovens? Ainda que possa insistir perguntando sobre questões historicamente já formuladas, a cada dia, em campo e na convivência com o coletivo das Escolas, o cotidiano me surpreendia com novas possibilidades de respostas que, longe de acalmar a inquietude da pesquisadora, provocavam outras interrogações.

Constituída também pelas incertezas que me fizeram voltar à escola, veio-me uma intuição de que talvez tenhamos que retornar a mais tenra infância, ao menos pelas memórias,

¹⁶ Educanda, Escola B, 08/09/2006.

¹⁷ Educanda, Escola B, 08/09/2006.

para proporcionar às crianças espaços relacionais em que o outro tenha presença viva. Sei que esta é uma tarefa desafiadora e que traz em si um paradoxo: proporcionar às crianças espaços de convivência, nos quais o outro seja reconhecido como legítimo outro, implica [...] *a corporeificação das palavras pelo exemplo*, ou seja, implica aceitar que [...] *as palavras a que falta a corporeidade do exemplo, pouco ou quase nada valem* (FREIRE, 2002:38). Mas, de que forma corporificar a compreensão, a solidariedade e o respeito mútuo num mundo de tantas arestas e intolerâncias?

Com progressividade comecei a articular minhas experiências e conhecimentos sobre a escola. Conseqüentemente, a concepção de ensino que vejo constantemente ser enaltecida é baseada na perspectiva de melhor preparar as crianças e os jovens para o mercado de trabalho, para que não aumentem as estatísticas alarmantes de não-escolarização e desemprego do país. Ao que parece, as concepções e práticas educativas insistem em valorizar uma determinada realidade, que anuncia o ingresso de todos que alcançam uma profissão no mercado de trabalho como sinônimo de progresso e de condição necessária para atingir o êxito pessoal. É como se não levassem em conta que nem todos os jovens entram no mercado de trabalho. Afinal, a automatização e as formas de emprego têm sofrido grandes modificações na sociedade contemporânea; as desigualdades se revelam insuperáveis nesta sociedade capitalista e esses aspectos, entre outros, impedem o acesso de homens e mulheres ao exercício da profissão que escolheram, ou para a qual estão se preparando.

Quero ainda ressaltar que, embora fale neste momento dos jovens, meu trabalho tem como foco a escola, as crianças, os jovens e suas relações. A remissão ao contexto da infância é para pensar no modelo ainda utilizado pela escola e pela família, com a intenção de preparar as crianças para que corram, para que cheguem antes, e desde muito cedo decidam o que serão no futuro. O desejo dos adultos é formar esses sujeitos para o mercado de trabalho, muitas vezes, deformando-os para vida. Com isso, as relações institucionais produzem oportunidades, adequações ao que é vigente na sociedade, mas também frustrações, exclusões e violências, uma vez que a escola pública brasileira, em geral aprisionada por anacronismos e falta de investimentos, nem sempre consegue atender às demandas do deus mercado. Isso contribui para

acirrar as experiências excludentes e originar outras frustrações nos educandos, que não podem continuar seus estudos ou que não são preparados para ingressarem nas universidades públicas.

Estas mesmas crianças podem alcançar sua temporalidade como adultos sem que o mercado de trabalho se comprometa em acolhê-las. E, nesse contexto, como adultos de agora vamos negando o tempo presente, com o olhar enrijecido para um futuro que apenas se desenha, sem qualquer garantia de transformar-se em paisagem confirmada. Nesse movimento, é possível que inúmeras chances se dispersem e, junto com elas, os sentidos de viver hoje a história, sem se deixar despir das presenças mais significativas e das experiências mais importantes. Presos a um futuro incerto, abre-se a possibilidade de nos tornarmos cegos, uns em relação aos outros, alheios ao viver que é preciso, em conformidade com as condições materiais de existência. Não é novidade que a formação, tanto inicial quanto continuada, constituem práticas fundamentais para qualificar a vida, não para competir, pois muitas delas engendram contribuições para a construção de uma sociedade democrática e solidária.

A crítica que aqui se faz está pautada, portanto, na concepção de educação que legitima relações que se definem pela competição e que, conseqüentemente, negam o outro em sua humanidade. É um estilo de educação que ensina às crianças que determinadas carreiras são promissoras e por isso devem ser seguidas, caso queiram ter êxito material e status cultural. Neste jogo, as crianças ingressam numa busca incessante de corresponder às expectativas da escola - seja um bom educando -, às expectativas da família - você deve ser alguém na vida - e às expectativas de uma sociedade - seja um vencedor -, em que êxito e fracasso correspondem ao âmbito meramente individual.

E, neste jogo, os rótulos surgem para que possamos reconhecer os estudantes inteligentes, os bagunceiros, os hiperativos, os indisciplinados, os que apresentam déficit de atenção, entre outras nomeações. Há também a turma dos apáticos, dos esforçados ou dos multirepetentes. Definições estigmatizantes, que ao longo da história, parecem ter ajudado a alçar poucas crianças ao lugar do reconhecimento pedagógico, e que de muitos modos vêm contribuindo para fortalecer os ciclos de represamentos por meio da produção de fracassos. Para Goffman (1988:11), a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como

comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. O estigma se baseia ainda em prévias concepções, que paulatinamente se transformam em expectativas normativas que vão imprimir uma marca nos sujeitos para quem estas prerrogativas estão endereçadas.

Não podemos esquecer ainda do papel fundamental do educador, pois *o mundo que as crianças criam em seu viver, sempre surge criado com seus educadores* (MATURANA, 2003:36), o que faz dessas inquietações reflexões pertinentes: Como pode o educador ensinar a compreensão humana, a democracia e a ética do gênero humano, se ele próprio, em muitas situações, não cultiva espaços de convivência embasados nestes princípios? Como um educador que pauta sua ação educativa em relações solidárias, que consideram a legitimidade do outro, pode agir guiado por estes princípios, se está inserido em uma sociedade que valida a competição e a meritocracia?

Tais inquietações me fazem pensar que as situações de concorrência vivenciadas pelos educadores podem vir a traduzir-se em práticas pedagógicas marcadas também pela competição. E isto parece indicar que a problemática da competição na escola, e as violências decorrentes, bem como as indisciplinas reclamadas, não podem ser pensadas de forma desarticulada da própria formação dos educadores e do contexto social mais amplo. Acredito ainda que a competição existente no espaço escolar gera manifestações de violências como, por exemplo, quando negamos que existem tempos e processos de aprendizagem diversos e que entram em choque quando se exige a homogeneização dos estudantes. E esta, bem como outras violências, imprime significações não apenas no âmbito físico, mas também, e fundamentalmente, no âmbito simbólico. Simbólico pode ser compreendido como metáforas que atingem “o meu ser” e deixam marcas, sem que para isso vejamos escorrer sangue. Como ensina Restrepo (2001), nem todo grito é violento, uma vez que se pode ser muito mais violento sem gritar, quando se maltrata o outro, convencendo-o de que as nossas atitudes são para o seu bem.

É ainda importante salientar que a competição, muitas vezes evidenciada e referendada no ambiente escolar, não ocorre livre das interferências da sociedade em geral. Portanto, é preciso compreender o fenômeno em questão como produzido e produtor de um momento histórico e

cultural, marcado por relações sociais de profundas desigualdades, o que parece mostrar que a problemática da competição não se esgota na relação eu-tu, uma vez que aparece no encontro dos homens, das mulheres e das crianças, mediatizados pelo mundo. *Cada um de nós se faz na feitura de nosso tempo, nos delineamentos de nossos sonhos, banhados pelas águas de nossas criações culturais e imbricados numa teia que vincula nossa condição de parte e totalidade a uma abrangência relacional* (SOUSA, 2002a:127).

Como bem assinala Maturana (2002a), há uma série de problemas que se esvaem quando tomamos apenas os indivíduos como importantes para analisar um determinado fenômeno. Isso porque novos dados e entrelaçamentos relevantes surgem na medida em que olhamos o indivíduo e o social como fios de uma mesma teia, onde um se tece no tecimento do outro, de modo simultâneo. Para o autor, os indivíduos em suas interações constituem o social e este é também o meio em que os sujeitos se realizam como tal, sendo, pois, mutuamente gerativos.

Considero também a importância de problematizar os expedientes utilizados para dar feições à competição no âmbito escolar, visto a atualidade do tema e sua relevância social. Buscar compreender as diversas faces da competição manifesta no cotidiano da escola sugere uma série de discussões. Supõe estar atento tanto ao caráter histórico e cultural deste fenômeno – o que aponta para a necessidade do seu entendimento contextualizado e não- universal – quanto a sua implicação na construção das situações de violências. Nesse sentido, acredito que para pensar a construção de uma sociedade, constituída por homens e mulheres implicados no fazer de seu mundo e de seu tempo, com aspirações de um viver democrático e solidário, é indispensável problematizar os contextos de competição e as situações de violências que eles podem suscitar.

1.6 Aproximações Metodológicas

Para produzir as reflexões sobre as indisciplinas e as violências na escola foi fundamental tricotar os fios iniciais da teia que delimitou a construção da pesquisa e tornou possível as sínteses explicativas que permitiram compreender o tema em suas múltiplas inter-relações. Através dela pude criar um movimento que me oportunizou chegar ao assunto por insinuações,

recuos e contornos, [...] *à maneira de um volume d'água que avança, corrói [...] e aponta caminhos* (MAFFESOLI, 2001:27). A isso estou chamando de método, uma teia que contém meu próprio posicionamento como pesquisadora, que traz em si uma compreensão de ser humano e de mundo, que atravessou o meu olhar sobre o cenário empírico e que se traduziu no decorrer dos próximos dois capítulos, nas descrições e reflexões dos aspectos *colhidos* do campo.

Assim, assumi minha condição de pesquisadora sabendo que [...] *me aventuro por um estudo que me contém com tudo que me é próprio* (SOUSA, 2002a:15), pois acredito que não é possível dizer-se neutro, já que, se assim me pronunciasse, esta seria apenas uma maneira de isentar-me da responsabilidade do mundo que é configurado em meu viver. Minha postura ao adentrar o campo da pesquisa não podia ser neutra, assim como as práticas pedagógicas não o são, uma vez que todos falamos de um lugar cultural e historicamente situado. Daí decorria a necessidade de perguntar que escola é esta que escolho como campo de estudo? Que atores a compõem? De que forma e em que se baseiam tais atores para definir suas práticas pedagógicas? Quem são seus educandos e, portanto, de que lugar social estes sujeitos falam? Como compreendem e vivenciam as indisciplinas, sejam eles educadores, educandos ou especialistas?

Tais questões evidenciavam a importância de estar imersa no campo de pesquisa. O que exigiu de mim uma ação observadora e a participação nos mais variados momentos do cotidiano da escola, fazendo-me presente em vários de seus processos, tecendo relações e imprimindo significados que hoje compõem o mosaico textual da dissertação. Nesse sentido, participei da *reconstrução de cenários* e isto ajudou a compreender as possíveis redes de relações que são cultivadas e transformadas no dia-a-dia das práticas escolares, em sua dimensão organizacional. Meu ser-estar em campo esteve também pautado numa *outra concepção do método[...]. O método como atividade pensante do sujeito vivente, não-abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar em e durante o seu caminho.* (MORIN, 2003:18)

Todas estas compreensões me aproximaram da etnografia, pois em cada uma delas minha intenção era [...] *captar algo da experiência das pessoas* (FONSECA, 1999:10), numa procura por alteridades, ou seja, por diferentes maneiras de ser-estar no mundo. Este olhar etnográfico

auxiliou no sentido de que eu, de alguma maneira, pudesse me aproximar do mundo conceitual, da teia de significados que aqueles que se tornaram meus informantes ao longo da pesquisa constroem em suas relações com outros homens e mulheres e com a natureza. Assim, assumi o desafio de acercar-me desta forma *extraordinariamente densa* de descrever e compreender um acontecimento, a partir de uma [...] *multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas* [...], e que o etnógrafo precisa primeiro apreender para depois apresentar (GEERTZ, 1989:07).

Neste sentido, a etnografia se tornou o pano de fundo orientador desta pesquisa, ainda que entendesse o desafio que se impõe ao pesquisador que, como eu, escolhe investigar o seu próprio universo em termos sociológicos e culturais. Por isso a necessidade do exercício constante de *reconhecer que existem outros territórios*, os quais podem revelar os contornos e os limites históricos dos meus próprios valores (FONSECA, 1999:65). A etnografia está *calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre pesquisador e seus “objetos” de estudo [...]. É, de certa forma, o protótipo do “qualitativo”. E – melhor ainda – com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo [...]* (FONSECA, 1999:58). A abordagem qualitativa da pesquisa permite essa aproximação entre pesquisador e atores sociais, na medida em que aproxima o pesquisador daquilo que pretende conhecer e estudar. Ela parte da realidade concreta dos sujeitos pesquisados sabendo, o pesquisador, que nas aproximações explicativas formuladas a partir da experiência de campo, estarão sempre presentes o seu quadro de referência, os seus valores, em suma, sua subjetividade.

Busquei, desta forma, compor um mosaico de impressões, cuja intensidade das cores foi dada pelo que observei, vivenciei, apreendi dos seus documentos e também das suas falas. Minha intenção foi entrelaçar o que faz da escola uma instituição formal (seus documentos, suas reuniões, suas festas, seus ritos e sua história contada, reafirmada e reinventada nas paredes de sua construção), com as vozes dos seus educadores, educandos e especialistas, mediatizadas por minhas próprias compreensões que se ancoraram nos diálogos teóricos possíveis. Tudo isso com a ajuda do *insubstituível diário de campo*, elemento fundamental do método etnográfico (FONSECA, 1999:66). Dessa forma, procurei me aproximar das *técnicas tradicionalmente*

associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos (ANDRÉ, 2002:28).

A observação participante auxiliou para que eu mantivesse um contato próximo e recorrente com os atores da pesquisa, num contínuo movimento de saber que a minha presença era sentida e afetava tanto a eles quanto a mim. Nas entrevistas intensivas, busquei aprofundar as compreensões sobre o tema da pesquisa e também esclarecer as dúvidas que haviam surgido de meu ser-estar em campo. Estes encontros se configuraram como conversas prazerosas, muitas vezes extensas, em que era permitido fazer desabaços e relatar particularidades. Eu sabia que havia uma intencionalidade no roteiro escolhido, mas estive muito mais preocupada com o processo e o desenrolar de nossos encontros do que com seus produtos ou resultados finais.

Foi assim que, para sistematizar os aspectos pertinentes à formação dos educadores, à sua carreira profissional e pela necessidade de dar voz aos atores deste estudo, lancei mão das entrevistas intensivas. Dezesseis pessoas (das duas escolas) permitiram este encontro. São elas: oito educandos, quatro professores, uma orientadora educacional, uma psicóloga e duas coordenadoras pedagógicas. Os estudantes da Escola A foram indicados pela coordenação pedagógica, enquanto os da Escola B foram indicados pela orientação pedagógica e por duas professoras, cujas aulas acompanhei desde o início da pesquisa. O critério para seleção dos quatro educandos de cada uma das Escolas era que dois fossem considerados *indisciplinados* e dois *não-indisciplinados*. Os educadores escolhidos para compor o mosaico de entrevistas foram aqueles que durante a pesquisa demonstraram maior dificuldade em construir conhecimento com as turmas ditas *indisciplinadas* e também aqueles que não encontravam dificuldades em ministrar aulas nestas mesmas turmas. A seleção dos professores esteve baseada nas observações em sala de aula, nas falas dos educadores sobre as turmas consideradas indisciplinadas, nos relatos e percepções dos educandos acerca de seus professores e também nas ponderações das equipes pedagógicas das duas escolas.

Este estudo ganhou concretude na experiência do encontro vivido com uma turma da quinta série do Ensino Fundamental de uma escola pública e outra de sétima série de uma escola

particular. Minha intenção foi realizar um Estudo de Caso que se *caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento [...]* (GIL, 1996:58). Para isso, busquei apreender tais realidades em suas múltiplas dimensões, sem a pretensão de que meu estudo fosse passível de generalizações, já que em toda generalização está contida a idéia de homogeneização e consenso, o que, por sua vez, desconsidera as peculiaridades de cada contexto. Paradoxalmente, acredito que meus apontamentos podem sim encontrar eco em outras *praxis* e, com isso, possibilitar associações e relações com outros casos. Tais associações poderão estar ancoradas na historicidade dos nossos valores e das nossas práticas culturais, o que pode apontar para as especificidades, mesmo quando transversalizadas por questões análogas vividas em outros contextos.

Ademais, aprendi com Maffesoli (2001) que o conhecimento é tanto mais significativo quanto conseguirmos nos abster da onipotência que pretende dar respostas definitivas e verdadeiras acerca da realidade, para *viver esse problema essencial que é a existência* (MAFFESOLI, 2001:29). Aprendizado que me fez pensar esta pesquisa como a possibilidade de ampliação de um debate, enraizado em um contexto *social poliformo* (MAFFESOLI, 2001:27), acerca das indisciplinas e das violências na escola.

Maffesoli (2005) ensina que mesmo ignorando aonde vamos chegar, mesmo sabendo-nos tributários da tormenta ou da calmaria, não é menos certo que estamos a caminho. Esta parece ser a grande aventura daqueles que se aproximam da etnografia como arcabouço metodológico de suas pesquisas. Entramos em campo encharcados por incertezas e certezas e também adornados pelo imprevisível, desordens e efervescências.

Foi neste contexto que novas problematizações foram tecidas, concretizando-se em uma questão que, ao incorporar também a competição, revelou-se como um problema de pesquisa, cujo tema norteador era as indisciplinas. Deste surgiram as seguintes perguntas: Quais os significados que as indisciplinas evidenciam nas falas dos educadores? Como a escola lida com as indisciplinas nomeadas como dos educandos? Como a organização escolar contribui para manter ou superar estas indisciplinas? Como estas indisciplinas manifestas no cotidiano da escola transversalizam as práticas pedagógicas?

Com estas perguntas me aproximei do campo de pesquisa, o que permitiu instaurar a autocrítica, um artefato fundamental que me levou a reconhecer que os sentidos que atribuo às coisas e ao mundo trazem em si minha própria maneira de olhar e interpretar a realidade. Enxergo, portanto, a partir do *território do meu olhar* (RANDOM, 2000), e isto significa que são infinitas as possibilidades de compreensão de um dado acontecimento dependendo do lugar e de quão longe estamos daquilo que olhamos. Deixar-se encharcar pelos sentidos que as indisciplinas adquirem na vida dos atores desta pesquisa implicou empreender uma aventura de complexidade extraordinária, já que qualquer tentativa forçosa de compreender seus sentidos criaria a ilusão de ter entendido o que minhas cegueiras impediam de olhar. E foi a partir deste território, que ao mesmo tempo se apresentou sinuoso e plano, fértil e árido e tão extenso quanto minhas aproximações explicativas conseguiram supor, que arrisquei apresentar os sentidos construídos pela materialização das indisciplinas na vida dos atores deste estudo.

1.7 Os cenários desta pesquisa

A entrada nas atividades de campo aconteceu no mês de setembro de 2006. A procura pelas Escolas (particular e pública) culminou numa série de telefonemas, reuniões, e-mails, enfim, em idas e vindas que faziam com que eu me perguntasse o que tanto dificultava minha entrada em campo. A hipótese primeira era de que o tema causava desconfortos por trazer à tona o que, em geral, aparece apenas nas sutilezas e entrelinhas do espaço escolar: a competição. A concepção recorrente que percebe a competição como algo natural, e não como fruto das relações que os homens, as mulheres e as crianças estabelecem entre si e com a natureza, talvez tenha causado boa parte dos estranhamentos. Não deixei também de me perguntar se a surpresa e o espanto de alguns não estava no fato destes se depararem com um assunto pouco explorado nas pesquisas que procuram estudar o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas.

Minha segunda hipótese era de que a metodologia proposta causava desconforto em função de indicar a entrada em sala de aula, em alguns momentos da pesquisa. A dificuldade para estar em campo tornou-se cada vez maior e eu cheguei a considerar a mudança da metodologia inicial. O que não foi preciso, depois de inúmeros contatos que consentiram a explicitação deste trabalho e de sua importância, que seria todo o tempo guiado por uma postura ética da

pesquisadora e de suas ações. Com isso assumi também o compromisso em devolver às Escolas as sínteses explicativas e as sugestões que seriam por elas avaliadas. Esta postura despertou a confiança e contribuiu para que as duas instituições concordassem em tornar-se atores e cenários para esta dissertação. O acordo que firmamos em documento garantia o compromisso de realizar um seminário ou oficinas para discutirmos os resultados da pesquisa.

Além destas dificuldades ligadas ao tema e à metodologia, não pude deixar de sentir o quanto o positivismo da ciência convencional contribui para impedir a construção de cenários de pesquisa, a partir de uma relação dialógica entre pesquisador e sujeitos implicados. Dificuldades nascidas, muitas vezes, da assunção de uma postura asséptica por parte do pesquisador que se vê em campo apenas para *criticar, dar lições, insistir ou impor do exterior, suas visões de mundo* (MAFFESOLI, 2005:194). Busquei exercitar a autocrítica para viver em campo o que Maturana (2002) ensina sobre a objetividade entre parênteses - um caminho explicativo em que não existe uma verdade única ou universal, mas muitas verdades, conforme os domínios de realidade em que estas se encontram. Isto significa que ninguém está intrinsecamente equivocado por transitar em um domínio de realidade diferente daquele que escolho. Neste caminho explicativo, quando nego, ou me oponho às idéias de alguém, faço-o de forma responsável, uma vez que não vejo meu oponente como equivocado, e sim sua concepção de mundo como inaceitável para mim. Esta parece ser uma postura metodológica importante, visto que me ajudou a problematizar os preconceitos e as prévias definições que forjaram minha compreensão de escola, permitindo que eu vivesse a experiência do encontro com os atores desta pesquisa sem a pretensão de que estes correspondessem às expectativas e conceituações possibilitadas por minhas experiências e meus vividos.

Deste tempo inicial, passei a viver momentos em que os portais puderam ser atravessados e minha presença não era mais assustadora para os sujeitos das Escolas. A ansiedade agora era mais minha. Antes dos dias combinados para iniciar a pesquisa, em vários momentos me pus a pensar sobre como seria meu primeiro encontro com os estudantes e os professores, procurando compor imagens sobre o que encontraria. No primeiro dia em campo, cheguei com antecipação para que os profissionais com quem eu havia entrado em contato (a Diretora de Escola Pública e a Coordenadora da Escola Particular) pudessem me apresentar aos professores ou professoras e

aos educandos. Enquanto esperava que chegassem, fiquei a olhar o movimento borbulhante de crianças e jovens que entravam pela porta principal e me perguntava se este ou aquele seriam estudantes do Ensino Fundamental. Por fim, é importante assinalar que as Escolas que permitiram a construção dos olhares, nascidos da relação dialógica entre a pesquisadora e o coletivo das duas instituições, estão localizadas na região da Grande Florianópolis.

1.7.1 A Escola A

A Escola A¹⁸ possui, aproximadamente, seiscentos estudantes, distribuídos em quatro unidades, sendo que, cento e setenta destes freqüentam as aulas na unidade-cenário deste estudo. A turma da sétima série, com quem construí os tecimentos desta pesquisa, é formada por dez jovens com idades entre treze e quinze anos, sendo oito meninos e duas meninas. Com eles participei de diversas aulas, observando o ritmo exigido para que pudessem dar conta de todas as atividades previstas na efetivação da grade curricular, composta pelas seguintes disciplinas: Filosofia, Matemática, Espanhol, Português, Inglês, Artes, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Informática e Laboratório de Ciências. A grande maioria das aulas estava alocada no período vespertino, ficando apenas Educação Física e Laboratório de Ciências no período matutino.

A estrutura organizacional da Escola A é composta por Direção Geral, Coordenação Pedagógica, Secretaria, Corpo Docente (Professores e Auxiliares de sala) e Auxiliares Administrativos. No turno vespertino, trabalha com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Faz parte da rede privada de ensino, com um corpo docente formado por dezoito professores e seis auxiliares de sala. Conta ainda com o trabalho de uma psicóloga e de uma coordenadora pedagógica¹⁹.

Esta Escola está localizada num bairro considerado de classe média, num terreno privilegiado pela proximidade com o mar. Suas instalações são, em geral, amplas, claras e

¹⁸ Os dados que aparecem nesta configuração foram retirados do Planejamento Político Pedagógico (PPP) da Escola A, bem como das conversas e entrevista realizadas com os sujeitos da pesquisa.

¹⁹ Dados da unidade pesquisada.

arejadas; suas salas parecem ter sido cuidadosamente planejadas, bem como todo o espaço da instituição, privilegiado pelo adorno de muitas plantas e canteiros bem cuidados. Os educandos dispõem de uma biblioteca com um pequeno espaço com almofadas, reservado para assistirem vídeos, bem como de alguns computadores que são utilizados nas aulas de Informática, quadra de esportes e cantina. A sala dos professores contém uma pequena cozinha com mesa, fogão, pia e geladeira, um sofá e algumas cadeiras. Na parede fica exposto um mural de recados com mensagens para reflexão, datas de aniversários dos funcionários e calendário de atividades.

A história desta Escola teve início em 1985, com a fundação de um Jardim de Infância, que, em 1986, passou a ser dirigido por duas pedagogas, que formaram uma nova sociedade e deram continuidade ao trabalho educativo inaugurado por seu fundador. Em 1995, a Escola A ampliou seus serviços para atender crianças de 1ª a 4ª série, implantando o Ensino Fundamental e mudando seu nome original. O ano de 2002 é referenciado como de grande relevância para a Escola, pois implicou na mudança de sede, refazer a administração, alterar a denominação e ampliar a extensão para o Ensino Fundamental. *Dentre outros, a valorização do aluno como um todo e o estímulo ao desenvolvimento do seu potencial, através de uma educação humanística, é o objetivo básico da Escola, nesta nova configuração* (PPPA²⁰, 2006:12).

De acordo com o PPPA (2006:05), a Escola A deve organizar-se buscando quatro aprendizagens essenciais: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos (a viver com os outros) e a ser. Aprender a conhecer significa *adquirir competências para a compreensão, incluindo o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento*. Significa, ainda, *dar um basta às aprendizagens inúteis que entulham nossos currículos*, possibilitando a construção de conhecimentos significativos, exercitando os pensamentos, a atenção e a memória, selecionando informações que efetivamente possam ser contextualizadas com a realidade vivida pelos educandos. Aprender a fazer está relacionado à importância, a partir da Educação Infantil, de enfatizar a questão da formação profissional e o preparo para o mundo do trabalho. Para a Escola A:

²⁰ Abreviação de Planejamento Político Pedagógico. Para facilitar a escrita e a leitura do texto, utilizei a sigla PPP, sendo PPPA – Planejamento Político Pedagógico da Escola A.

Aprender a fazer não pode continuar significando “preparar alguém para uma tarefa determinada”, mas sim para despertar e estimular a criatividade para que se descubra o valor construtivo do trabalho, sua importância como forma de comunicação entre o homem e a sociedade, seus meios como ferramentas de operação e para que transforme o progresso do conhecimento em novos empreendimentos e em novos empregos (PPPA, 2006:06).

Aprender a viver junto é outro propósito desta concepção de educação. Entende-se que para que isto aconteça seja necessário *desvestir a escola de sua fisionomia de **quartel** e deixar de ser um **disfarçado** campo de **competições** para, aos poucos, ir se transformando em um verdadeiro centro de descoberta do outro (PPPA, 2006:06)*. Por fim, aprender a ser é também uma das suas intenções e está relacionada à necessidade de compreender o homem a partir de uma visão holística, aquela que não separa o corpo da mente e que, portanto, rechaça a concepção divisionária da educação. Nesta concepção, *o ser humano deve ser preparado inteiramente – espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade (PPPA, 2006:06).*

Compondo este processo de ensino-aprendizagem está a avaliação, pensada não como um item à parte, mas como algo que se dá ao longo do processo de ensino, que deve manter coerência com a metodologia e estar articulada com a realidade. A Escola A entende que a avaliação precisa ser contínua, processual e realizada através de instrumentos e situações diversas que levem em consideração as produções escritas ou orais dos educandos. Compreendem ainda que a avaliação final não pode simplesmente definir pela aprovação ou reprovação dos educandos, por se tratar de um diagnóstico global do processo vivido por eles. As situações em que reprovações são consideradas devem ser assumidas coletivamente pela equipe escolar e levar em conta a multiplicidade de dimensões implicadas nos processos de repesamento, como *os benefícios da manutenção do aluno com seus pares para a socialização e o desenvolvimento equilibrado de habilidades, vivências e convivências*. Nesse sentido, *a permanência de algum aluno na série por mais de um ano deve ser considerada como uma situação excepcional e, de modo algum, uma prática escolar habitual (PPPA, 2006:156).*

A Escola utiliza os seguintes instrumentos de avaliação: observação e registro, registros expressos, entrevistas e conversas informais, auto-avaliação e fichas avaliativas. A observação e o registro são recursos que buscam *obter informações sobre as habilidades cognitivas, as*

atitudes e os procedimentos dos alunos, em situações naturais e espontâneas (PPPA, 2006:157). Este instrumento de avaliação alia observação acurada e cuidadoso registro. As entrevistas e conversas informais, que podem ser feitas individualmente, em pequenos grupos ou coletivamente, são também consideradas de extrema importância, por se tratarem de canais de comunicação entre educadores e educandos e por serem capazes de fornecer subsídios sobre “o que” e “como” os educandos aprendem.

Os registros expressos são outra forma de avaliar o desempenho dos estudantes e dizem respeito às produções que nascem em decorrência de questões formuladas pelos professores, que buscam *compreensão e raciocínio, e não memorização ou mecanização* (PPPA, 2006:157). Para a Escola A, *esses instrumentos de avaliação não devem ser utilizados como sanção, punição ou apenas para ajuizar valores* (PPPA, 2006:157). A auto-avaliação é outro recurso desta instituição, que entende que, para construir sujeitos autônomos é preciso que estes exercitem a reflexão sobre seus próprios processos de aprendizagem e socialização. Por fim, as observações, as conversas e os registros são sintetizados em fichas avaliativas, cujo objetivo maior é *revelar à família, periodicamente e o longo de todo o ano letivo, como está se desenvolvendo o processo educativo de seu filho* (PPPA, 2006:158).

As atividades extras (dança, futebol, capoeira, teatro, natação e tênis) também fazem parte da rotina desta Escola, por entender que a *inteligência cinestésica corporal vai muito além das atividades motoras praticadas nas aulas de educação física* (PPPA, 2006:162). Entendem que a educação integral do corpo é necessária tanto para ampliar a relação dos sujeitos com o mundo, quanto para *harmonizar melhor o desenvolvimento mental* (PPPA, 2006:162).

1.7.2 A Escola B

Esta pesquisa se constituiu também das experiências nascidas do encontro com outro cenário e atores, que a partir de agora passo a denominar de Escola B. Pertencente à Rede Estadual de Ensino, esta Escola foi fundada por decreto em março de 1938, para oferecer o Curso Primário Complementar. Esta configuração sofreu diversas modificações ao longo dos anos, como a criação do Curso Normal, em 1950, a transformação em Ginásio Normal, em 1964, embora resguardando sua estrutura inicial. Em 1975, transferiu-se para um novo prédio e mudou

seu nome original. Em 1979, iniciou a oferta do antigo 1º grau completo e, em 1980, o 2º grau. Em 1984, foram implantadas as seguintes habilitações: Assistente Administrativo; Técnico em Processamento de Dados; Curso de 2º grau, sem habilitação profissional e, no ano de 2000, passou a chamar-se Escola de Educação Básica, cujo objetivo era atender as demandas da comunidade da Educação Infantil, a partir dos seis anos de idade, ao Ensino Médio.

A Escola B possui aproximadamente 1585 estudantes, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. A grande maioria reside próxima à unidade de ensino e a maior parte não exerce atividade remunerada. O grupo que as exerce, em sua maioria, está no turno noturno e recebe em média de um a dois salários mínimos, variando o nível socioeconômico de classe baixa à média. O perfil socioeconômico dos pais é considerado variado, embora se observe maior incidência da classe baixa (entre eles, os denominados carentes), média-baixa e média-média. *Dessa forma, tem-se entre os pais da escola, desde pessoas analfabetas até professores das universidades da cidade* (PPPB²¹, 2006:19). A Escola possui ainda um quadro de aproximadamente setenta professores (entre efetivos e admitidos em caráter temporário). Possui também um Diretor Geral, dois Assessores de Direção, dois Assistentes de Educação, três Assistentes técnico-pedagógicos, duas Pedagogas e vários Agentes de Serviços Gerais.

Sua estrutura física é composta por vinte e duas salas de aulas: uma sala para a direção; sala de Orientação Pedagógica; sala de professores; secretaria; biblioteca; duas salas de vídeo; sala de Informática; laboratório de ciências; laboratório interdisciplinar de Filosofia e Sociologia (LEFIS), duas quadras de esportes, descobertas; uma quadra de esportes, que é coberta; a cozinha; o refeitório; a cantina e o depósito de alimentos. Lugares que, como cenários de pesquisa, parecem evidenciar o descaso com a Educação Pública no Brasil. A sala de aula na qual passei boa parte dos dias em que construí os tecimentos desse trabalho era constituída por aproximadamente trinta crianças, entre onze e doze anos de idade. As paredes revelavam a pintura mal cuidada, embora tivesse sido restaurada próximo ao final do ano de 2005, o que não impediu a minha impressão de que o profissional contratado para fazer o serviço estava por voltar, visto o aparente desmazelo com o resultado do trabalho.

Num dos cantos da sala de aula havia um buraco. Diversas vezes, os pés da cadeira onde um dos estudantes estava sentado caíam, até que aprenderam a equilibrar-se entre o buraco e a retidão do chão. Dois quadros de giz também compunham o cenário, sendo que um era utilizado pelos professores para exposição de suas aulas, enquanto o outro era usado como uma espécie de mural para expor trabalhos, como os realizados nas aulas de artes. A sala de aula é construída de um lado com parede de tijolos e, de outro, com várias janelas que dão para um dos pátios da Escola, onde estão as quadras descobertas. Não era raro que os colegas estivessem a olhar o que acontecia na *física*²². O som também parecia se amplificar naquele espaço e vários professores reclamavam da acústica do lugar. Não posso esquecer também do primeiro lugar que conheci no dia em que iniciei a pesquisa: a biblioteca. Um ambiente no qual entrei em contato com uma professora readaptada, responsável por cuidar do recinto e dos empréstimos de livros, no período vespertino. Com ela tomei ciência da precariedade do lugar e da dramática desatualização do acervo, como os Atlas Geográficos. Mas ali existem, paradoxalmente, relíquias decorrentes da antiguidade do local.

A Escola B enfatiza a necessidade da formação básica geral para que os homens e as mulheres sejam *capazes de se adaptar à realidade, com flexibilidade e criatividade, para enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade impostos pelo avanço tecnológico* (PPPB, 2006:08). Seu objetivo maior, nesse contexto, é:

Ensinar dentro da historicidade crítica, proporcionando ao educando um desenvolvimento reflexivo, consciente, participativo e comprometido, no sentido de capacitá-lo para uma vivência de liberdade com responsabilidade, contribuindo desta forma para a transformação da realidade, trabalhando para que a educação seja estruturada em quatro princípios básicos: aprender a conhecer, fazer, viver e ser (PPPB, 2006:13)

Dentre os objetivos específicos, destaca-se aquele que propõe *manter a disciplina e a ordem dentro e fora da sala de aula, assim como a conservação, limpeza e o bom nome da escola* (PPPB, 2006:13). A avaliação é outro tema explorado no PPP desta Escola, que a compreende como um processo contínuo e cumulativo, um diagnóstico de potencialidades e não uma mera

²¹ PPPB – Planejamento Político Pedagógico da Escola B.

²² Forma como os educandos denominam as aulas de Educação Física.

contagem de acertos e erros. Ressalta ainda a importância de não utilizá-la como *um instrumento disciplinador, devendo estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do aluno* (PPPB, 2006:16).

1.8 Indisciplinas e violências: os olhares desta dissertação

1.8.1 Indisciplinas ou resistências: faces de um mesmo espelho?

Apontar os caminhos que escolhi para compor o olhar sobre as indisciplinas e as violências que tramitam ao longo desta dissertação é de fundamental importância, visto a multiplicidade de compreensões que podem emergir da aproximação destes conceitos. Nos capítulos seguintes, as sínteses explicativas vão se aproximar de outros olhares, ou seja, daqueles que nasceram dos encontros com os educadores, os educandos e os especialistas das Escolas que compõem o cenário desta pesquisa, anunciando, dessa forma, que são conceitos entrecortados por inúmeros significados e sentidos.

Como afirma Random (2000), agimos individualmente e coletivamente em relação aos sentidos que atribuímos aos conceitos que forjam nossa realidade. No entanto, o autor alerta para as dificuldades de mudar, o que quer que seja, quando somos incapazes de questionar o próprio território de nossos pensamentos, confiantes de que somos os detentores de todas as *verdades*. Perspectiva que confina os homens e as mulheres em um tablado limitado e fomentado por discórdias, muitas vezes ferrenhas. O território do sentido é em si uma área que nos convida a olhá-lo, a investigá-lo, mas também a reconhecer que ele está fertilizado pela nossa maneira de vê-lo e de interpretá-lo. Isso porque, de alguma maneira, acreditamos estar certos de que enriquecer-se dele é enriquecer-se de vida. O que nos leva a achar que *existe uma infinidade de enfoques possíveis, dependendo da distância de onde olhamos* (RANDOM, 2000:31). É interessante frisar que *o sentido procede de uma alquimia interna que precisa de tempo, de espaço e, acima de tudo, de respiro* (RANDOM, 2000:30). Foi assim que vivi os tempos da pesquisa, questionando meus olhares e respirando outros territórios que me ajudaram a ver com serenidade as possibilidades, as belezas e os limites do meu próprio olhar.

Conforme Rebelo (2002), as indisciplinas são atribuídas exclusivamente aos educandos, fato que pude confirmar ao longo de meu ser-estar em campo, criando uma díade que separa de um lado o “nós”, representado pelos professores e, de outro, o “eles”, protagonizado pelos estudantes. Estas indisciplinas configuram lugares separados e distintos, que procuram imputar somente ao educando as responsabilidades que emergem da relação entre ambos. É ainda neste contexto que as indisciplinas surgem como sendo responsáveis pela *não-aprendência* dos estudantes, cujas famílias *pecam pela falta de limites*. Nessa perspectiva, mais do que culpados pela sua não-aprendizagem, os educandos são também responsabilizados pela retenção e evasão escolar. Essa questão fica mais precisa quando observamos as sanções criadas como estratégias para conter as indisciplinas e que, geralmente, estão ligadas às avaliações e às notas dos educandos. Como aponta a especialista²³: *O que acontece é aquela velha história... O professor age... A única forma que ele tem de poder ainda é a nota.*

O fracasso escolar é tido como consequência de questões externas à escola, manifestando-se em seu interior através das indisciplinas, um problema sobre o qual a instituição nada pode fazer, caso a sociedade não mude. Entretanto, talvez seja justamente porque a sociedade mudou que os movimentos de resistência ao estabelecido tenham se tornado mais frequentes, na medida em que os próprios educandos vão impondo à escola a necessidade de mudanças. Como aponta Aquino (1996:43), *temos diante de nós um novo aluno, um novo sujeito histórico, mas, em certa medida, guardamos como padrão pedagógico a imagem daquele aluno submisso e temeroso*. Nesse contexto, se aceitamos a premissa de que de fato o mundo e também os estudantes mudaram, então ficam as perguntas: mudou a escola? Mudaram os educadores? Mudaram as práticas?

Ainda a este respeito, Rebelo (2002) argumenta que o surgimento das idéias modernas do homem como ser moldável convidou a escola, desde cedo, a controlar as crianças para que a ordem fosse mantida. As idéias difundidas no século XVIII foram incorporadas docilmente. No momento em que o feudalismo dá lugar à sociedade urbano-industrial, é preciso *modelar* os corpos, garantir a obediência dos indivíduos, a economia do tempo e o aumento da produção.

²³ Especialista, Escola B, 22/11/2006.

Essa escola burguesa não se preocupava com os interesses das crianças, mas com o controle dos impulsos naturais feitos por meio dos ensinamentos sobre as condutas adequadas para se viver nesse modelo de sociedade, na qual, garantindo a obediência dos indivíduos, economiza-se tempo e aumenta-se consequentemente a produção. (REBELO, 2002:45).

Para Foucault (2005), é no século XVIII que surge essa nova *anatomia política do detalhe*, a disciplina, cujo objetivo maior é fabricar corpos submissos, os também chamados *corpos dóceis*. *Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada* (FOUCAULT, 2005:119). A disciplina procura estar atenta aos detalhes, controlando as mínimas parcelas da vida e do corpo para exacerbar sua força, sua rapidez, sua habilidade e sua constância, favorecendo a criação de uma mão-de-obra que garante a perpetuação de uma minoria no poder.

Aquino (1996) aponta que um quadro de instabilidade foi gerado pela confrontação de novo sujeito histórico, que transita pelas escolas, e as velhas formas institucionais cristalizadas de conceber e efetivar a tarefa educacional. A grande maioria dos parâmetros que regem os processos de escolarização, diz o autor, estão amparados num sujeito abstrato, idealizado e desenraizado dos condicionantes sócio-históricos e culturais. Nesse sentido, as indisciplinas surgem como forças de resistência às insensibilidades que insistem em não admitir as novas formas de existência social concreta, *personificadas nas transformações do perfil de sua clientela* (AQUINO, 1996: 45).

Nessa nova miragem, a construção do conhecimento é estimulada num espaço de solidariedade e criação, em que o silêncio talvez se torna mais temido do que reverenciado, e o ser professor não está reduzido à *única condição “daquele que ensina”*, fazendo o aluno não extrapolar sua condição de *“sujeito que aprende”* (PASSOS, 1996:118). Nesse contexto, *o ato pedagógico é o momento do emergir das falas, do movimento, da rebeldia, da oposição, da ânsia de descobrir e construir juntos, professores e alunos* (PASSOS 1996:118). A autora assinala, ainda, que não nega a necessidade da disciplina, mas que a assenta em segundo plano para fortalecer aquilo que se coloca num plano anterior a ela, que é a aprendizagem e a relação que ela

pode gerar com o saber. Nesse sentido, a indisciplina pode adquirir feições de ousadia, inconformismo, criatividade e resistência.

Paulo Freire (1987) chama de “bancária” essa concepção de educação que separa, de um lado, *aqueles que ensinam* e, de outro, *aqueles que aprendem*, configurando-se como uma prática essencialmente *narradora* em que os conteúdos são *transmitidos* do narrador, o professor, para os seus objetos pacientes e ouvintes, os educandos. *Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar* (FREIRE, 1987:33). De acordo com Rebelo (2002), essa concepção bancária da educação continua presente na maioria das escolas e tem contribuído para a construção de uma sociedade cada vez mais individualista, excludente e silenciadora. No contexto dessa prática, o educando, oriundo de experiências culturais diferentes daquelas que são transmitidas pela escola, sente-se excluído e sem espaço para pronunciar o seu mundo e convencido a acreditar que existe apenas uma maneira correta de viver, e que esta não é a sua.

De outro lado, Paulo Freire (1987) ensina que, na concepção problematizadora da educação, o conteúdo não é uma doação ou imposição – um conjunto de informes para depositar nos educandos -, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada de subsídios que os próprios educandos entregam, ainda que de forma desestruturada. Esta é uma educação essencialmente dialógica, fundada no encontro dos homens e das mulheres, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-la. É o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos seus sujeitos, os quais estão endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. Nesse sentido, o diálogo não pode equivaler a uma simples troca de idéias a ser consumida entre os interlocutores, ou mesmo depositadas de um para o outro, uma vez que a dialogicidade implica reflexão e intervenção no mundo, sendo, portanto, uma *práxis*.

Rebelo (2002) assinala que, na concepção problematizadora da educação, a disciplina é pedagógica e é assimilada como organização, na medida em que emerge da autoridade, do compromisso e da competência docente. Nessa concepção, o professor é tido como o coordenador de um espaço estimulante, interessante e desafiador em que se constroem conhecimentos significativos. Nessa visão, a disciplina não existe como controle externo do

tempo e do espaço, mas como uma construção interna que colabora para a autonomia intelectual dos sujeitos implicados. *Assim, podemos concluir que a disciplina pode ser controle ou libertação do homem, da mesma forma que a indisciplina pode ser desobediência ou denúncia; tudo depende do nosso ponto de vista ao olharmos o mundo* (REBELO, 2002:53).

O termo indisciplinas pode, então, alcançar múltiplas e distintas compreensões, tanto em sua negatividade, ou seja, como bagunça, falta de regras ou controle, quanto em sua positividade, e, portanto, *como um fogo que atravessa a calmaria e faz nascerem novos movimentos* (PASSOS, 2002: 118). Na positividade, as indisciplinas são concebidas como *figuras de desordens* (BALANDIER, 1997) que atravessam as ordens instituídas pela escola, configurando-se como um ruído que desestabiliza o lugar da calmaria e do educando ideal, silencioso e submisso.

Sei que não é possível negar a influência da família nas condutas de crianças e jovens, pois isto seria negligenciar o fato de que eles se educam também nas relações familiares e naquelas estabelecidas com a comunidade em que vivem. Mas a escola é o *locus* privilegiado para construção do conhecimento sistematizado, o qual garante (ou deveria garantir) a aproximação dos sujeitos aos legados históricos da humanidade. Rebelo (2002) assinala que, se não é possível reverter os possíveis aspectos negativos da influência família-educando, necessário se faz buscar mudanças internas na escola para que, aos poucos, as mudanças no cerne da família ocorram. Isso parece mostrar que de fato a escola é um espaço social, podendo ser também um lugar de expansão e acolhimento da vida.

É ainda Rebelo (2002) que afirma que a escola é reconhecida pela sociedade como um espaço que só deve ser ocupado por pessoas que não causam problemas, sendo a indisciplina um mal a ser banido através de punições. A autora reforça que a prática comumente utilizada para sua superação é a solicitação, por parte dos professores, da presença do especialista, seja para dar *sermão* ou retirar o educando-transtorno de sala, seja para bani-lo da instituição. Solicitar a presença dos responsáveis na escola, impedindo a entrada do estudante em sala até que a convocação seja atendida, é outro passo deste encaminhamento. Como anunciam os educandos participantes desta pesquisa: *Tem professor que tira da sala* (Educando, Escola A, 20/112006);

Tem professor que escreve na agenda pra depois, no outro dia, trazer a agenda assinada pela mãe ou pelo pai. (Educando, Escola B, 29/11/2006). A professora também confirma: *O único suporte que a gente tem é, se o aluno está incomodando, tirá-lo da sala de aula e mandá-lo para a orientação e a orientação tenta resolver de alguma forma* (Educadora, Escola B, 27/11/2006).

Outra questão que merece especial atenção no que se refere às indisciplinas diz respeito às resistências assumidas pelos professores frente às novas propostas pedagógicas. Estas convidam o educador a instaurar a autocrítica, para que ele possa localizar o quanto as suas práticas podem estar descontextualizadas e forjam itinerâncias silenciadoras, ou contribuem para manter, ou até mesmo agravar, as indisciplinas nos contextos das instituições escolares. A dificuldade para isso talvez se deva ao abandono que os educadores sentem quando se propõem a pensar as indisciplinas dentro de uma nova abordagem, que situe as práticas pedagógicas em questão e favoreçam o aprofundamento da compreensão do papel do professor, decisivo não como figura central, mas como coordenador e mediador do processo educativo. A sala de aula é, por excelência, o lugar social do exercício da sua autoridade, mas ainda carece de relações democráticas para criar aprendizagens interessadas. De acordo com essa concepção, as luzes incidem sobre professores e educandos, sobrepondo-se às sombras, evocando a ambos para que assumam o lugar de preponderância no processo educativo.

Essa última questão ressalta um dos aspectos fundamentais para a compreensão das indisciplinas: a falta de interesse das políticas públicas educacionais, no caso das escolas públicas, e a falta de incentivo dos gestores, no caso das escolas particulares, pois, além de compromisso e boa vontade, é preciso que sejam asseguradas condições materiais e afetivas para que o trabalho pedagógico aconteça. Talvez aí se aninhe o desamparo sentido pelos educadores quando se fala em rever suas práticas. Como aponta Rebelo (2002:80), existe sim uma relação entre políticas públicas e indisciplinas e a resposta é simples:

Quem é responsável pelos subsídios para a manutenção dos prédios e equipamentos existentes na escola, pela organização de cursos de formação continuada, pelo envio de materiais pedagógicos para a melhoria das aulas, pela melhoria de salário dos professores, pela garantia de horários destinados ao trabalho coletivo na escola e pela real aplicação da verba destinada à educação?

É importante reafirmar que não concebo as indisciplinas como violências. No entanto, acredito que os encaminhamentos tomados com o desejo de extirpá-las da escola podem se configurar como violências, na medida em que contribuem para o fracasso escolar, os silenciamentos, as evasões, enfim, para as práticas que anunciam mortes simbólicas, ao invés de pronunciar a expansão da vida. O abandono docente também se configura como uma forma de violência, em que as cobranças se instauram desamparadas de condições concretas de mudanças. Isso parece mostrar que indisciplinas e violências se atravessam no cotidiano da escola, e que atingem, direta ou indiretamente, todos os seus atores. Nesse processo, há sofrimentos coletivos, há segregações que imputam sentimentos de incapacidade que podem ser efêmeros ou duradouros e, nesse sentido, as indisciplinas tanto podem contribuir para democratizar as gestões escolares, quanto para produzir prejuízos de ordens diversas.

1.8.2 Múltiplas imagens compõem as violências

Sobre as violências na escola, Candau (2000) alerta que tal fenômeno tem tomado cada vez mais visibilidade em nossa sociedade, particularmente a partir da década de 80, sendo, no entanto, ainda insuficientemente trabalhadas pela pesquisa educacional. Embora a violência escolar venha se tornando objeto de grande preocupação por parte dos governantes, educadores, educandos e familiares, no Brasil e em outros países, esta autora evidencia três pontos fundamentais para a reflexão sobre estas violências. Em primeiro lugar, chama a atenção para o fato de não podermos dissociar a questão da violência na escola da problemática da violência presente na sociedade, mas alerta para o fato de que tal relação não deve ser compreendida de forma simplista, dada a complexidade do fenômeno. Pontua também que, para compreendermos a problemática da violência, é preciso partir de sua complexidade e multicausalidade, pois esta apresenta uma dimensão estrutural (como, por exemplo, as questões relativas às desigualdades sociais, a crise no Estado e a precariedade das políticas públicas) e outra, que é cultural. Em terceiro e último lugar, pondera que as relações entre violências e escola não podem ser concebidas de forma exclusiva de fora para dentro, uma vez que a escola também produz violências, mesmo que muitos educadores tenham dificuldade para identificar suas manifestações naquele espaço.

Conforme Candau (2000), as violências não podem ser reduzidas ao âmbito meramente físico, visto que abarcam o psíquico e o moral, ou seja, as esferas materiais e simbólicas da existência. A este respeito, Abramovay (2003) afirma que as violências apresentam dimensões socioculturais e emblemáticas. Enfatiza que a dimensão emblemática corresponde a tudo o que não está claro - ou seja, às violências veladas, como nos casos de racismo não declarados, existindo ainda violências institucionais - produzidas pela própria escola. De acordo com a autora, estas formas de violências veladas aparecem nos processos de exclusão produzidos pela escola, os quais contribuem para que muitos educandos sejam silenciados e sujeitados ao abandono pedagógico.

Candau (2000) e Abramovay (2003) permitiram, portanto, que eu me achegasse ao tema das violências, principalmente no que se refere a sua contextualização no cenário das escolas brasileiras. Mas foi em Sousa (2002a) e Restrepo (2001) que ancorei minha compreensão de violências, pronunciada sempre no plural, pois fruto do entendimento de que em cada ação violenta há sempre uma multiplicidade de silenciamentos e feridas. Aprendi com Restrepo (2001) que as violências são ações que cerceiam a expressão de nossa singularidade. Neste sentido, as manifestações de violências têm em comum a intolerância diante das diferenças e a resistência em permitir seu aparecimento e crescimento. Intolerâncias e resistências que, mesmo sem provocar contusões no corpo, não deixam de provocar sofrimentos e mortes. Eis aí o que o autor denomina de violências sem sangue.

Para Sousa (2002a), o fenômeno das violências não permite uma apreensão conceitual que se pretenda totalizante, uma vez que estas são sempre fluídas, multidimensionais, ambíguas e paradoxais. Disto decorre que a construção de sínteses explicativas sobre as violências só pode ser feita por aproximações, com recuos e contornos. A autora considera ainda que as violências correspondem a todo e qualquer processo que produza uma desorganização emocional dos sujeitos, a partir de situações em que este possa estar submetido ao domínio e ao controle de alguém. Nesta perspectiva, as violências se caracterizam por relações de dominação, onde aquele que as sofre é tratado como objeto, correspondendo a toda e qualquer circunstância que ameace a organização dos sistemas vivos (SOUSA, 2002a: 83).

Sua compreensão observa a relação pertinente entre violências e escola, demonstrando que este é um fenômeno que, cada vez mais, tem transitado pelo interior de seus muros e práticas. Ainda conforme SOUSA (2002a:82), as violências se manifestam como expressões sociais da desordem e ganham visibilidades também na escola, de modo especial nas duas últimas décadas, atravessando seus muros,

De fora para dentro e do interior para o exterior, expressando a falência de seu modelo pedagógico fortemente ancorado numa tradição que se articula com elementos do passado, embora nem tudo seja passado, gestando uma espécie de abandono presente ou tentando saltá-lo em prol de um futuro que apesar de ser apresentado como um bom e certo lugar, a grande maioria das pessoas não sabe quem ele é, onde ele está, quando é o seu tempo, que outros sacrifícios implica.

Por fim, a autora salienta que, embora as violências concebidas e praticadas nas relações educativas sejam expressão das violências que transitam pelo tecido social, estas últimas não se reproduzem em seu interior de maneira determinista e linear, pois sofrem influências e também criam outras formas de violências que vão encharcar o tecido social. Aí parece estar uma via de mão dupla, às vezes só de vinda, outras só de ida e ainda outras que sequer alcançam visibilidade (SOUSA, 2002a:28). As violências, não importa a face com que se façam notar, jamais podem encontrar legitimidade. E quando estas adentram e são produzidas na escola, justificadas apenas como encaminhamentos “pedagógicos” para conter as indisciplinas, ferem com marcas tão profundas, que algumas delas se tornam indelévels. Nada pode justificar que o final do século XX, com as escolhas políticas e ideológicas que fez para consolidar seu modelo de civilização, tenha deixado para os filhos da Terra uma herança exacerbada de dor e sofrimentos. Menos ainda é justificado o fato de que, neste novo século, os seres humanos continuem a inspirar-se nessas aprendizagens para guiar suas vidas.

CAPÍTULO II

QUANDO OS ATORES ENTRAM EM CENA... FALAS E SILENCIAMENTOS APARECEM

2.1 No encontro com as Escolas, as indisciplinas aparecem.

Nesse segundo capítulo, apresento as experiências tecidas nos encontros com os atores da pesquisa, procurando descrever os cenários e os sentidos que atribuí a cada uma delas. Mais do que as falas explícitas, eu procurei dar visibilidade às entrelinhas e aos não-ditos que os silêncios das palavras insistem em tentar acobertar. Esta aventura cheia de percalços e descobertas se fez à luz das compreensões construídas e misturadas no decorrer das atividades de campo, com o apoio das leituras que promoveram um maior aprofundamento de minha trajetória intelectual. Não há coerências absolutas nesta reflexão. Ao contrário, ela é transversalizada por dissonâncias e aproximações explicativas, num esforço de deixar esta dissertação compreensível aos seus leitores.

Nas palavras que os silêncios revelaram, apoiadas em outras que foram gesticuladas pela corporeidade dos sujeitos participantes, e naquelas que eu não fui capaz de decifrar, os cenários pesquisados nem sempre permitiram que tudo pudesse ser visto, que muitos diálogos e monólogos fossem compreendidos, que práticas se deixassem ver em sua nudez, que conflitos assumissem vitalidade para transformar o presente. De maneira lenta e progressiva, as indisciplinas foram granjeando centralidade e indicando a redefinição do meu foco, agora mais latente, para se fazer texto no encontro com aqueles e aquelas que, mesmo nas discordâncias, trilharam comigo as alamedas pesquisantes.

Nunca é simples para as escolas acolher os estrangeiros que a elas chegam com a intencionalidade de desbravar sua história, por vezes sem considerar que esta já tem um acúmulo gestado e efetivado pelos atores que ali trabalham, desde os primeiros passos de sua existência. Estas chegadas estranhas, de algum modo, invadem o cotidiano porque remexem poeiras, desarrumam a rotina estruturada, produzem inseguranças de que os limites venham à tona. Mais que isso, nem sempre cuidam de devolver às fontes de onde a produção textual agora jorra, alimentada pelas informações, pelos diálogos, pelas observações, entre outras contribuições. Quando essa é a postura, as escolas permanecem carentes dos subsídios que o pesquisador ou a pesquisadora teceram, e com razão se sentem lesadas. A arte de pesquisar é sempre uma via de

mão dupla, porque dialógica não admite qualquer atitude de vampirização. Os cenários e o tema propostos para estudo delineiam suas feições no encontro, em presença, onde todos são legítimos. Foi assim com a minha trajetória.

2.2 Escola A: dos encontros vividos emergem percepções significativas.

No primeiro dia em que estive com os professores da Escola A, no momento do intervalo, e que pude conversar sobre minhas intenções de pesquisa, ouvi a frase: *Que pena que não é com a sétima série! Eles são terríveis!*⁶ Esta fala logo chamou minha atenção, deixando-me cada vez mais atenta para as vozes que ecoavam daquele espaço. Dias depois, conferi o mural de recados da Escola, hábito que adquiri em função da necessidade de estar ciente de todas as atividades realizadas pela instituição. Como pesquisadora embrenhada no cotidiano escolar, não podia deixar de participar de tudo daquilo que a torna viva e a constitui. No mural havia o convite para a Reunião Pedagógica, na qual seria apresentado o trabalho de Pós-Graduação (especialização) da psicóloga da Escola, cujo título era: *Autoridade e Afetividade*.

A sala reservada para o encontro pedagógico parecia ter sido cuidadosamente preparada para o evento; as cadeiras estavam dispostas em círculos e havia um gostoso café com bolachinhas à espera dos educadores. Procurei sentar mais próximo dos professores que davam aulas para a quinta série⁷, procurando conhecê-los melhor e também me apresentar àqueles que ainda não conhecia diretamente, embora tivesse sido apresentada no decorrer da reunião. Para alguns destes, perguntei se poderia contribuir com a minha pesquisa com suas falas, impressões e sentimentos. Não obtive recusa em momento algum, embora sentisse que minha presença parecia ameaçadora em determinadas situações, como nas observações em sala de aula.

A reunião aparecia para mim como mais um exemplo vivo de que o assunto disciplinas era uma urgência para aqueles educadores. O objetivo do trabalho apresentado era compreender

⁶ Educadora, Escola A, 01/09/2006.

⁷ Nesta primeira reunião, minha intenção ainda era compreender como a competição se manifesta nas práticas pedagógicas, através da pesquisa em duas turmas de quinta série: uma de escola pública e outra particular.

como se constituem as relações de autoridade entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. A fala da psicóloga foi ouvida com atenção e, ao final da exposição, os professores puderam, ainda que rapidamente, pois o tempo estava próximo de expirar, tecer comentários e falar de suas experiências. Não demorou muito tempo para que as falas sobre indisciplinas aparecessem e também para que a sétima série fosse lembrada em comentários angustiados.

Deste encontro parece ter surgido o alinhavo de uma percepção constituída num mundo de relações. Em outras palavras, quero dizer que o fenômeno das indisciplinas, norteador das inquietações e problematizações aqui tecidas, germinou do encontro entre *observador* e *observados*, distanciando-se assim de uma concepção que entende que existe um mundo independente daquele que observa, para aproximar-se de outra, que compreende que *o mundo das descrições e explicações do observador é um mundo de modos de convivência gerador de objetos perceptivos, no qual o observador surge como um deles ao surgir na linguagem* (Maturana, 2002a:73). Este caminho que escolhi para construção do tema da minha dissertação fez de mim uma *observadora observada*, que construiu cenários, sentidos e significados no encontro mesmo com os atores deste estudo a partir das configurações de nossas condutas. Para Assmann (2003:61), somos todos inventores do nosso mundo, já que *não existe mundo para nós a não ser mediante nossa leitura de mundo, corporalizada no sistema auto-organizativo que somos*.

Estar na Escola como psicóloga pesquisadora do campo da educação e encharcada pela intenção de construir relações pautadas numa escuta sensível, parecem ter sido dois elementos fundamentais para o nascimento das percepções que ali surgiram. Ser psicóloga talvez tenha contribuído para que os atores da pesquisa pudessem falar de suas angústias e daquilo que identificavam como *problemas* do espaço escolar em que vivem, já que culturalmente o psicólogo parece ser visto como aquele que *identifica* e *resolve* problemas, esquecendo-se assim que a psicologia pode estar em qualquer canto em que haja vida e não apenas naqueles em que o *adoecimento* esteja presente.

De outro lado, estar disponível para ouvir as vozes que ecoavam do campo de pesquisa parece ter sido fundamental para que pudesse perceber que minhas intenções primeiras de estudo

não faziam sentido para aqueles sujeitos, permitindo assim novas percepções e entendimentos. Todas estas experiências acabaram também por reforçar a impossibilidade do pesquisador dizer-se neutro, já que minhas condutas e meu modo de ser-estar no mundo reservaram desde o início um lugar, ainda que tenha sofrido reformulações ao longo da trajetória. Mas entendo que foi a partir das primeiras impressões e *preconceitos* que fomos todos forjando os cenários em que nossas percepções ganharam vida, adornadas por sentidos. Disto decorre que o organismo vivo não é um mero receptor de estímulos, mas que reage a eles e, acima de tudo, é *criador ativo enquanto copartícipe ativo do sistema conjunto organismo/entorno* (ASSMANN, 2003:39)

Para mim, o tema das indisciplinas apareceu com maior ênfase na reunião de que havia falado anteriormente, e que foi realizada no dia 19/09/2006, às 19 horas, em uma das unidades do Grupo do qual a Escola A faz parte. Eram poucos os professores da sétima série presentes, talvez pela distância entre a Escola A e a unidade escolar na qual a reunião foi realizada. Outro fator relevante para o entendimento de tantas ausências pode ter sido o fato de muitos dos professores trabalharem em outras instituições de ensino, tendo, portanto, que se dividirem entre aulas e reuniões de diferentes locais. A necessidade da intensificação das jornadas de trabalho parece ser um artefato extremamente importante quando pensamos na construção do cotidiano escolar, uma vez que a dificuldade de encontros entre os profissionais acaba por inviabilizar a reflexão e a criação conjunta do espaço escolar. Nesta reunião, e também em outras que ocorreram ao longo do estudo, pude perceber as ansiedades dos professores frente a assuntos como indisciplinas, autoridade, afetividade, relação educador-educando, tornando-os sedentos por respostas que a formação inicial parece não ter podido responder.

Esta experiência leva a crer na necessidade de intensificar e abraçar as lutas pela configuração de melhores condições de trabalho, rendimentos e qualificação docente. Entretanto, que esta possa vir acompanhada e ancorada também no reencantamento do cerne pedagógico da experiência educacional, como pontua Assmann (2003), já que o panorama educacional brasileiro, extremamente desolador, tem reunido esforços de vários educadores na busca da revalorização e redignificação salarial e profissional, embora muitas vezes de forma apartada do reencantamento do fazer pedagógico. De acordo com o autor, a questão da qualidade da educação passa inevitavelmente pelo viés pedagógico, e somente educadores e educadoras entusiasmados

com o seu fazer na sociedade em que vivem podem criar uma opinião pública favorável as suas inquietações. Para ele (2003:23):

Não dá mais para silenciar o fato de que, também nas instituições educativas, há muita gente encalhada no mero negativismo. Onde esse clima se instaura, os reclamos profissionais deixam de ser convincentes, porque a estagnação na mediocridade pedagógica transforma esses reclamos em pretextos frívolos.

Então, como pensar a construção de uma escola sem que haja uma opção clara, pró-reencantamento da educação, no plano pedagógico viabilizado pelo encontro entre educadores, educandos e comunidade escolar? E como tornar viáveis encontros de estudos numa sociedade tão acelerada, que nos faz, muitas vezes, seguir por atalhos? Faço estas perguntas por ter me deparado, na Escola A, com a ausência de um PPP próprio⁸ e a angústia da coordenação em torná-lo uma construção coletiva, embora algumas vezes questionasse se o melhor não seria compor um PPP isoladamente, já que a possibilidade de encontros entre os sujeitos da Escola era praticamente impossível. Não esqueço também dos inúmeros pedidos que me fizeram para que não deixasse a pesquisa acabar para dar *algumas respostas com base no que eu estava percebendo*. No silêncio, pensava que não havia *fórmulas* milagrosas e que toda intervenção significativa não pode prescindir da reflexão coletiva sobre a escola que querem e constroem a cada dia.

Entendo que muitas das dificuldades vividas pela instituição A com os encaminhamentos da prática escolar estejam diretamente relacionadas à carência da construção de um jeito próprio de pensar e fazer educação. Ainda que parte de um todo maior que agrega diversas unidades, esta Escola guarda em si especificidades e um modo próprio de ser-estar no mundo. Prerrogativas de outro lugar parecem se tornar desprovidas de significados quando meramente incorporadas, já que *EU só me comprometo na medida em que EU me envolvo afetivamente, emocionalmente, desde o momento da concepção, à execução e avaliação do projeto* (SOUSA e PIMENTEL, 2002:02). Construir seu próprio PPP é, antes de qualquer coisa, *antecipar possibilidades oriundas das reflexões que evidenciam nossa insatisfação com o jeito atual de pensar e agir no dia-a-dia da instituição* (SOUSA e PIMENTEL, 2002:02).

⁸ A Escola A é uma unidade recente e utiliza-se do PPP de outra unidade mais antiga, que compõe o Grupo Escolar.

Como movimento contínuo que é, o PPP não se esgota ou se esvai; ele se renova a cada momento, de acordo com as exigências com que se depara a instituição. Para concretizá-lo é fundamental que haja disponibilidade para encontros catalisadores de desejos e que, tornados ações, poderão recriar o espaço educativo. Mas, para isso, penso ser necessária a fé (não-dogmática) no inacabamento do ser humano e, portanto, na possibilidade de fazer-se sempre diferente daquilo que hoje se é, a partir da convicção profunda de que a mudança é possível e de que a educação problematizadora pode contribuir para que se construa um mundo em que caibam vários mundos, gestados por direitos pautados em cuidados mútuos.

A construção do PPP convida a todos os atores envolvidos com a Escola a assumirem seus papéis de protagonistas, ancorados no entendimento de que a coletividade se faz transversalizada por individualidades a serem respeitadas. Assegurar a liberdade de expressão, as diversas autorias e a unidade na diversidade, ao que parece, potencializa o edificar deste projeto-processo, que, nas suas descontinuidades, pode sofrer finitudes ou interrupções se não for alimentado, revisto e recriado. Entretanto, como expressão da vida, o PPP pode tanto assegurar e referendar relações autoritárias de mando e subordinação, práticas construtoras de mutilações educacionais, segregações, preconceitos e discriminações, quanto legitimar o estar junto amoroso e pautado numa ética e numa estética da convivência.

Agir de forma ética significa compreender que nossas ações têm conseqüências e mesmo assim desejá-las, imbuídos de um sentimento de aceitação da legitimidade do outro que se torna visível e tem presença viva em nossa existência. De outro lado, a estética pressupõe a capacidade de sentir em comum; nela, o outro é reconhecido como legítimo outro na convivência. Ambas pressupõem, ainda, que a presença de qualquer ser humano seja legítima, mesmo que não o conheçamos e, portanto, nossas ações não negam esta presença. Nesse contexto, somos todos filhos da era planetária em que a missão da educação é despertar para o nascimento de uma sociedade-mundo, bem como *fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade composta por cidadãos protagonistas e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária* (MORIN, 2003:98).

Muitas vezes também me perguntei de que forma os professores que estão em instituições cujas bases teóricas se mostram *supostamente* tão díspares⁹ constroem saberes pautados em premissas tão diferenciadas? Grifei a expressão “supostamente”, pois, ao longo da pesquisa, pude perceber dissonâncias entre o escrito e o proclamado, deixando claro para mim que nem sempre o PPP é revelador de uma prática coerente com aquilo que anuncia, e isso ajudou a acalantar uma das inquietações construídas no meu ser-estar em campo.

Em muitos momentos questioneei como uma Escola com uma proposta pedagógica tão diferenciada e com apenas educandos em sala podia ter tantas queixas sobre indisciplinas. Entender isto era, para mim, um desafio, mas hoje, ao escrever esta dissertação, pergunto-me se talvez não tenha sido preconceituosa nas indagações que fiz, por estar pautada numa lógica do *dever-ser* (MAFFESOLI, 2005), que desconsidera o movimento e a pulsação da vida, ao mesmo tempo em que não permite frestas para o *poder-ser* (MAFFESOLI, 2005). Como ensina Maffesoli (2005), precisamos instaurar uma *ética das situações* no lugar do *dever-ser*, pois esta sim considera as paixões, as emoções e os afetos de que estão impregnados os fenômenos humanos. Considerá-la é, ainda, por mais paradoxal que seja, *estabelecer a topografia da incerteza e do imprevisível, da desordem e da efervescência, do trágico e do não-racional. Coisas incontroláveis, imprevisíveis, mas não menos humanas* (MAFFESOLI, 2005:13).

Aceitar o imprevisível permitiu com que aos poucos eu pudesse compor um mosaico de impressões desta Escola que havia sido referenciada como possuidora de uma proposta pedagógica diferenciada, fato que confirmei em muitos trechos do *seu* PPP, mas que vi se dissipar em alguns momentos da prática em que este ganha concretude. As inúmeras expulsões de sala, as provas como castigo ou a cópia interminável de lições do quadro como punição, a intenção de expulsar aqueles que não se conformam ao *status quo* são exemplos desse emaranhado de afetos. E entender este paradoxo, a meu ver, não pode prescindir da compreensão da historicidade do espaço escolar e, com isso, quero dizer que a escola está *grávida de história e sociedade* (CORTELLA, 2002:127).

⁹ Muitos dos professores com quem eu mantive contato ao longo da pesquisa trabalhavam em pelo menos duas

Cortella (2002) faz uso de uma bela alegoria para falar da historicidade da escola e também da dialeticidade entre o *novo* e o *velho*, que não se encontra apenas na aparência de suas construções. Conta o autor que um monge medieval que vivia no século XIII entrou em estado de catalepsia, despertando de sua letargia profunda apenas no século XX, momento em que saiu a caminhar pela cidade, ficando impressionado com o que via, como *os objetos de metal em alta velocidade com humanos aprisionados dentro* (CORTELLA, 2002:119). De repente, acalmou-se, pois encontrou um ambiente bastante familiar, onde reconheceu os móveis e suas disposições, assim como parte dos objetos de trabalho. Este lugar era uma sala de aula!

Mais do que pensar na longevidade de sua arquitetura, este autor convida a refletir sobre as mudanças e as permanências do fazer pedagógico que atravessam nossa história, permitindo também pensar sobre a presença ou a ausência da amorosidade no contexto da escola. Suas palavras ajudam a compreender o quanto o *novo* se faz na feitura do *velho* e que, portanto, apartar-se do passado *significado* em história constitui-se um ledor engano. Talvez por *medo de tomar parte na destruição de ideais ou de teorias obsoletas* (MAFFESOLI, 2005:13) é que se continue buscando o *novo*, ainda que amedrontados pelas conseqüências e possibilidades que este implica. Isso permite compreender porque num mesmo espaço pode haver tantas mudanças e permanências. Na Escola A, percebi o jogo mesclado entre avanços e lugares comuns, ora apontando para práticas libertadoras, ora encharcando-se pelo tradicionalismo que engessa, embora entenda que *aquilo que é sempre e renovadamente antigo é, igualmente, sempre e renovadamente atual* (MAFFESOLI, 2005:13)

2.3 E, então, a competição aparece

Na mesma reunião do dia 19/09/2006, outra fala chamou particularmente minha atenção. A professora comentou que era difícil dar aulas para a sétima série, mas que conseguia manter um bom relacionamento com os estudantes e que havia ficado surpresa com a fala de um colega de trabalho, que, ao saber de sua relação com os educandos, exclamou: *Como tu conseguiste isso*

*com essa turma se tu só vens uma vez por semana?*¹⁰ A fala do professor parecia supor que estar mais tempo com os educandos ou ter um número maior de aulas seria garantia para o respeito e a construção de uma relação em que as indisciplinas estariam pouco ou nada presentes. Talvez estivesse também aí o entendimento de que as disciplinas com maior carga horária semanal são as mais importantes para os educandos, pois estariam *diretamente* presentes nos conteúdos do temido vestibular. O que, por sua vez, poderia garantir um certo *domínio de classe*¹¹, através de frases como *Estudem que vocês vencerão na vida!* Entrelinhas de um entendimento que parece esquecer o fundamental de uma relação pedagógica: o encontro Eu-Tu mediatizado pelo conhecimento.

Essa exclamação parecia deixar claro que, embora indisciplinas fosse o tema norteador das inquietações daqueles sujeitos, ele não estava dissociado das situações de competição que transversalizam as relações no espaço da escola. Falas como esta me fazem questionar: Por que algumas matérias têm maior ênfase no currículo em detrimento de outras? Será que as disciplinas como Artes ou Música não podem ser consideradas importantes, na mesma medida em que Português e Matemática? A este respeito, Morin (2003a) pontua que a unidade complexa dos seres humanos tem sido totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, e que isto torna impossível a aprendizagem do que significa ser humano.

Este esquartejamento, conforme minha compreensão, ainda desconsidera a multidimensionalidade do ser humano, a um só tempo, *físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico* (MORIN, 2003a:15). Mais do que isso, falamos aqui de um ser humano complexo, um sujeito que traz consigo o paradoxo de mostrar-se simultaneamente constituído por modos de ser no mundo, configurados como *sapiens e demens (sábio e louco), faber e ludens (trabalhador e lúdico), empiricus e imaginarius (empírico e imaginário), economicus e consumans (econômico e consumista), prosaico e poeticus (prosaico e poético)* (MORIN, 2003a:58).

¹⁰ Educadora, Escola A, 19/09/2006.

¹¹ Expressão muito utilizada no meio escolar para identificar os professores cuja(s) turma(s) em que ministram aulas são consideradas disciplinadas.

Com Basarab (2000) percebi que a junção dos melhores especialistas em suas áreas de conhecimento não consegue gerar mais do que uma incompetência generalizada, pois entende que a soma das competências não é a competência, já que a interseção dos diferentes campos do saber é um conjunto vazio. Como alternativa para este impasse, o autor sugere que possamos nos aproximar da transdisciplinaridade, que diz respeito a tudo o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Entendendo que seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (BASARAB, 2000:15), embora o tradicionalismo da ciência insista em pensar na transdisciplinaridade como sendo um absurdo desprovido de objeto.

Basarab (2000) rechaça tal compreensão na medida em que entende que novos laços sociais podem ser descobertos quando procuramos elos entre as diferentes áreas do conhecimento, acreditando que a transdisciplinaridade pode ser concebida como a ciência e a arte do descobrimento destes elos. Acredita ainda que uma nova cultura capaz de contribuir para a eliminação das tensões (econômicas, culturais, espirituais) que ameaçam a vida será impossível sem um novo tipo de educação, que leve em consideração todas as dimensões do ser humano (BASARAB, 2000:149), uma vez que tais tensões são inevitavelmente perpetuadas e referendadas por um sistema educacional obsoleto e ancorado em valores e premissas de outros séculos, pouco renovados.

2.4 Escola B: encontros significativos e percepções possíveis.

Na Escola B, minha trajetória não foi muito diferente. Entrei para estudar competição e, já na escolha da turma em que desenvolveria o trabalho, ouvi a seguinte sugestão: *Por que ela não pesquisa a 5ª X*¹²? Uma das coordenadoras logo respondeu: *A 5ª X não, para a saúde dela!*¹³ Perguntei o porquê e a resposta foi que as crianças eram muito indisciplinadas. Uma das coordenadoras afirmou que há pouco tempo os educandos (todos) só puderam entrar em sala acompanhados dos pais. Meu tema, até então não eram as indisciplinas, mas esta experiência não

¹² Professora, Escola B, 25/08/2006.

¹³ Educadora, Escola B, 25/08/2006.

deixou de ser significativa para mim. Dias depois tive a oportunidade de participar da Reunião Geral para professores de 5ª a 8ª série. Mais uma vez vivi a experiência de estar diante de outro contexto cujos educadores clamavam pela discussão das indisciplinas.

A reunião aconteceu num sábado pela manhã, pois, em função da greve ocorrida em 2005, os professores precisavam cumprir horários fora do expediente semanal. O local escolhido para o encontro foi o auditório da Escola, que, apesar de amplo, era inevitavelmente revelador do descaso com a escola pública no Brasil. O mobiliário desgastado pelo tempo, as paredes pintadas de uma cor que trazia frieza ao local e alguns móveis empilhados no canto com defeitos e por arrumar forjavam o cenário daquele encontro que as coordenadoras e orientadora educacional da Escola haviam preparado com bastante cuidado. Digo isto porque uma delas havia falado para mim que a reunião aconteceria e que estavam preparando algo prazeroso para encaminhar o encontro.

Neste mesmo dia, participei da inauguração de uma placa que hoje dá nome à sala dos professores da instituição. A placa foi construída em homenagem a um professor desta Escola, morto no período da greve. Cito esta passagem porque para mim esse foi um belo exemplo de como a escola é atravessada por solidariedades, compaixão, encontros significativos e amizades verdadeiras. A emoção dos professores ali presentes, as lágrimas que escorriam de cada rosto, bem como as palavras de admiração e saudades, tudo para mim deixava claro as humanidades que encharcam, dão vida e concretizam a escola.

Minha reflexão abre, portanto, espaços para olhar a escola como um lugar polissêmico e atravessado por significações, no qual transitam amores, dores, ressentimentos, amizades duradouras e efêmeras, falas acolhedoras e agressivas, competições desenfreadas e solidariedades despojadas, invejas, gestos de ternura, conhecimentos e fracassos, prazer, sofrimento, cuidado, indiferenças... Enfim, concebo a escola como uma arena de possibilidades criativas, mesclada por intersubjetividades que são expressas e expressão na-de nossa humanidade, e, por isso, jamais livre de contradições e ambigüidades. Nisso vejo sua beleza e sua feiúra. É ainda neste lugar que encontro gente se formando, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, negando valores,

distorcendo-se, recuando, transgredindo, resistindo às mordanças e ampliando o encontro com as insurgências. Um lugar de amor e de violências, com ou sem sangue.

É neste mesmo espaço que também ouço frases como: *A gente é mandado pra guerra, sem armas.*¹⁴ *O professor novo deveria receber uma orientação antes de entrar em sala*¹⁵. *Reprovou duas vezes, não faz matrícula. Os pais são orientados a não matricular o filho*¹⁶. Estas falas pareciam evidenciar tanto as angústias quanto a impotência dos educadores frente às questões por eles denominadas como indisciplinas. Mas o que de fato produziu em mim um mal-estar e fez com que eu abraçasse esse tema como possibilidade de estudo foi escutar de vários dos professores que seria interessante conhecer como se trabalha a disciplina no colégio militar.

Essa sugestão surgiu depois que uma das profissionais presentes na reunião falou de sua experiência como educadora do colégio militar. Disse que lá praticamente não havia indisciplina e que os professores eram bastante respeitados, sendo inclusive recebidos em sala, pelos educandos, de pé e com continência. Indagada sobre o que faziam para manter a disciplina, logo respondeu: *Lá, somos autoritários e utilizamos a agenda para que se justifiquem as saídas de sala*¹⁷.

Ponderou-se também sobre o fato de que os pais que escolhem o colégio militar para contribuir com a educação de seus filhos o fazem porque aceitam suas metodologias e formas de educar. Ademais, ainda que tenha clareza de que uma pesquisa é sempre uma aproximação explicativa acerca de um tema, e que sua legitimidade será dada pela comunidade de leitores que a referenciar, não pude deixar de me sentir chamada a contribuir com o tema das indisciplinas, pois aquelas falas insistiam em remeter-me aos *Corpos Dóceis* de Foucault (2005:117).

A este respeito, Foucault (2005) diz que, na segunda metade do século XVIII, o soldado tornou-se algo fabricado através de métodos que permitiam o controle minucioso das operações

¹⁴ Educador, Escola B, 16/09/2006.

¹⁵ Educador, Escola B, 16/09/2006.

¹⁶ Educadora, Escola B, 16/09/2006.

¹⁷ Educadora, Escola B, 16/09/2006.

do corpo e que realizavam a submissão constante de suas forças, impondo-lhes uma relação de docilidade-utilidade, chamando a isto de disciplinas. Para o autor, a disciplina fabrica corpos sujeitados e exercitados, *corpos dóceis* (FOUCAULT, 2005:119). Neste sentido, ela é capaz de dissociar o poder do corpo, aumentando de um lado suas forças em termos econômicos de utilidade, diminuindo de outro estas mesmas forças para conformá-los em termos políticos de obediência.

E esta minúcia dos regulamentos, das inspeções e do controle das mínimas parcelas da vida e do corpo invadiu, em pouco tempo, a escola, o quartel, o hospital e a oficina. Data também do século XVIII a ordenação dos educandos por fileiras, configurando assim uma repartição dos indivíduos na ordem escolar. Desta forma, tem-se, de acordo com Foucault (2005:126):

Filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; [...] alinhamento das classes de idades umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento [...]

Esta configuração do espaço escolar parece assegurar o controle e ordenação dos corpos e das falas, fazendo sobressair o professor como superior hierárquico, construtor de relações pautadas em mando, obediência e subordinação. Nesse contexto, pontua Aquino (1996), o professor não é apenas aquele que sabe mais, mas que pode mais porque está mais próximo da lei e afiliado a ela. *Sua função era de modelar moralmente os alunos e assegurar a observância dos preceitos legais mais amplos* (AQUINO, 1996:43). Problematicar os mitos que rondam a escola de outrora como sendo modelo almejado de instituição parece ser fundamental para que possamos desvelar suas contribuições na construção de um espaço social pouco democrático. A narrativa a seguir destaca como muitos educadores sentem a sua autoridade ferida e como suas reflexões ainda são pouco alargadas frente aos contextos.

Os alunos mandam a gente tomar no cu! Nossa categoria está cada vez mais doente! Nós não somos considerados nada! Somos escravos e massa de

manobra! Existe uma falta absoluta de respeito por parte dos alunos!¹⁸ O ECA tem muitos direitos e poucos deveres... Olha a professora que teve o olho vazado!¹⁹

São falas angustiadas que surgiram em meio a uma reunião e eu não pude deixar de me sentir tocada pelo tom de socorro que pareciam exalar. Nesse momento, senti que as palavras têm silêncio e escorrem dor. Ali parecia estar claro o abandono sofrido pela classe docente no que tange a uma formação continuada significativa, que encontre eco em suas existências. Uma leitura apressada e simplista do emaranhado de experiências que ganham vida no cotidiano escolar talvez possa supor que os professores não buscam alternativas novas para lidar com as indisciplinas porque não querem, ou porque estão desinteressados. Acredito até que pode haver aqueles que estão inundados por um negativismo que os afasta da utopia de um mundo melhor, mas resisto em pensar que todos estejam encharcados por esta mesma compreensão.

Nesse sentido, não os condeno por quererem *voltar ao passado e militarizar* novamente a escola, pois o desespero parece ter enuviado outras saídas e também a percepção de que uma nova geração se criou e que para esta a escola de outrora não serve mais. Talvez, para os professores, seja também angustiante verem-se desprovidos do cume hierárquico que os acontecimentos da história por muito tempo lhes reservou. Quando pensamos numa escola democrática, inevitavelmente destituímos tanto o educador quanto o educando do centro das atenções para exacerbar as luzes sobre a relação que se cria e estabelece entre os dois, e que os torna (tanto um quanto outro) importantes e fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor surge como *coordenador do processo educativo já que, usando da sua autoridade democrática, cria, em conjunto com os alunos, um espaço pedagógico interessante, estimulante e desafiador, para que nele se construa um conhecimento significativo* (REBELO, 2002:51)

Essa concepção se pauta na humildade intelectual que permite perceber, em um grupo (e aqui estou considerando a sala de aula como possibilidade de fazer-se grupo), que não há os que

¹⁸ Educador, Escola B, 16/09/2006.

¹⁹ Educadora, Escola B, 16/09/2006.

sabem mais e os que sabem menos, mas pessoas com saberes diferentes e complementares, o que, por sua vez, garante que possam compartilhá-los (SOUSA, 2004). Para Freire (2002), o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mandando *que se ponha no seu lugar*, fazendo-se assim autoritário, amesquinha o direito da cada ser humano de mostrar-se curioso e inquieto, *rompendo, dessa forma, com a radicalidade do ser humano – sua inconclusão assumida - em que se enraiza a eticidade* (FREIRE, 2002:60). O autor faz ainda uma pergunta pertinente: *Como, na verdade, posso continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância?* (FREIRE, 2002:65).

Apartar-se do autoritarismo arrogante de forma alguma pressupõe abandonar a autoridade legítima do professor na sua relação com os educandos. Tomar decisões, orientar tarefas, cobrar a produção individual e coletiva do grupo são sinais de autoridade docente, fazendo-se presente no cotidiano da escola; *é a autoridade do professor cumprindo seu dever*. (FREIRE, 2002:61). Propor limites à liberdade do educando a partir da assunção de que a aprendizagem é um processo coletivo, e que demanda o reconhecimento da legitimidade de cada um dos sujeitos envolvidos, é também revelador do cuidado dos educadores que não se eximem da tarefa educativa.

Mas, para que esta autoridade se construa, parece fundamental que haja uma coerência entre as condutas que os professores esperam de seus educandos e seus próprios comportamentos. Neste sentido, a prática pedagógica passa a ser testemunha convicta de suas palavras, não sendo possível apregoar de um lado a liberdade, o respeito e a amorosidade, e de outro, *perguntar ao aluno se sabe com quem está falando* (FREIRE, 2002:35). Isso pressupõe ainda que haja o exercício constante da *autocrítica*, através da qual o professor se vê como copartícipe da construção do espaço escolar, deixando de procurar a *culpa* pelas mazelas que assolam seu ser-estar em sala de aula apenas nos estudantes ou em suas famílias, buscando compreender que os impasses ou as indisciplinas não estão nos educandos, mas na relação truncada que se estabelece entre os sujeitos da escola, onde cada um possui participação ativa. Para Freire (2002:39), *é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*.

Algumas frases anunciadas no decorrer deste estudo parecem mostrar a urgência em instaurar a autocrítica: *Os alunos não identificam a Escola como lugar de estudo. Vêm porque são amigos do fulano...*²⁰. *Quem não quiser estudar fica em casa. Depois que entrar no portão da Escola é para estudar. Não sei onde vocês desenvolveram essa consciência de que, quando um professor não vem, vão ser liberados*²¹. Essa última fala surgiu quando uma das coordenadoras da Escola B veio avisar às crianças que um professor viria substituir a educadora da disciplina de Artes, que tinha tirado licença de vinte dias por motivo de doença. Toda vez que os educandos sabiam que um professor havia faltado, fato nada raro no decorrer da pesquisa, costumavam ficar exaltados, bater nas carteiras e gritar: *Física! Física! Física!*, mostrando-se decepcionados quando a ida para Educação Física não era permitida. Demorei um pouco até entender que “física” era Educação Física e que ir para física era receber uma bola e ser encaminhado, geralmente por um dos Diretores da Escola, para o ginásio.

Trago estas falas porque são exemplos vivos das experiências compartilhadas nas reuniões pedagógicas nas quais, tanto numa Escola quanto noutra, ouvi apenas queixas sobre os educandos sem que em momento algum os professores se questionassem sobre suas próprias práticas e as possíveis implicações destas na exacerbação das indisciplinas. Era evidente notar o *nós* (os professores) de um lado e o *eles* (os educandos) de outro, como se ambos não fizessem parte de uma mesma relação.

As narrativas a que dou destaque no texto podem também desvelar que o espaço da sala de aula tem se tornado pouco ou nada interessante para os estudantes, deixando-os desejosos por estarem em outros lugares, ainda que entre os muros da escola. Disto decorrem algumas perguntas: Como transformar o microcosmo da sala de aula em um espaço de expansão da vida em que seja agradável e significativo estar? Por que o pátio da escola não pode ser tão interessante quanto a sala de aula? Como construir uma escola baseada no compromisso de criar relações em que homens, mulheres, crianças e adolescentes sejam felizes? Inquietações que trazem em si a crença de que a vida *se gosta* e de que a escola pode sim ser um lugar gostoso (ASSMANN, 2003:29).

²⁰ Educadora, Escola B, 16/09/2006.

²¹ Coordenadora, Escola B, 15/09/2006.

Esta compreensão convida o prazer e a ternura para fazerem parte da educação porque entende que não são secundários no processo de aprendizagem de cada ser humano, mas sim dinamizadores do conhecimento, que, antes de tudo, possui uma inscrição corporal. Para Assmann (2003:30), *o conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer*, embora a herança arraigada de uma tradição que trabalha com a dualidade transmissão/assimilação do conhecimento teime em desconsiderar tal evidência.

O autor assinala ainda que os processos vitais e cognitivos coincidem e que, portanto, *onde não se propiciam processos vitais tampouco se favorecem processos de conhecimento* (ASSMANN, 2003:26). Talvez isso explique porque a sala de aula tem se tornado tão desinteressante e porque qualquer mudança não pode ser pensada sem a contribuição crítica dos professores acerca de seus afazeres. Aqui está também contida a compreensão de que a aprendizagem implica tanto a instrução informativa quanto a capacidade de reinventar o mundo a partir de uma construção personalizada do conhecimento, o que leva a crer na urgência de *substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta*. (ASSMANN, 2003:33)

Cogitou-se também, nesta reunião, colocar, no pátio da Escola B, cartazes contendo os direitos e os deveres dos educandos como forma de diminuir as indisciplinas. Uma das educadoras presentes logo pediu a fala, dizendo que não adiantava criar regras sem a participação dos estudantes, pois estes não iriam cumprir. Mais uma vez pensei que os sujeitos só se comprometem na medida em que participam da construção das regras que atingem diretamente suas vidas. A fala da professora trazia em si uma contribuição a meu ver ainda pouco explorada no campo da educação: a consideração dos educandos como atores e protagonistas da construção do espaço escolar.

Esta experiência me fez lembrar de um cartaz colado na sala dos professores e que continha uma série de regras, denominadas como *lembretes* e que por várias vezes vi serem descumpridas. Parecia estar ali um paradoxo, na medida em que estavam propondo criar uma série de regras para os educandos cumprirem. É como se os educadores não percebessem que eles próprios anteriormente já haviam experimentado esta maneira verticalizada de impor normas que

tolhem as autonomias individuais e são cerceadoras de autorias. Disto decorre a pergunta: *Como fazer da sala de aula um espaço democrático se o entorno se faz pela sujeição?*

Na página a seguir, exemplifico os *lembretes* que acompanharam boa parte dos dias em que estive na Escola B.

LEMBRETES

- 📖 Respeitar os horários de entrada e saída do colégio;
- 📖 Aguardar o sinal para liberar os alunos;
- 📖 Procurar levar todo material para sala de aula evitando saídas;
- 📖 Não deixar pedaços de giz na sala;
- 📖 Procurar manter disciplina e higiene na sala de aula;
- 📖 Evitar liberar os alunos para o banheiro ou beber água durante o horário de aula;
- 📖 Evitar mandar pequenos problemas para orientação;
- 📖 Manter boa postura na sala, não sentar-se sobre a mesa, por exemplo;
- 📖 Utilizar linguagem adequada a sua profissão, desprezando palavras de baixo calão;
- 📖 Avisar quando possível que vai faltar para que a Escola se organize;
- 📖 Atestados médicos deverão ser entregues no prazo máximo de 48 horas para a Diretoria;
- 📖 As faltas serão negociadas até o dia 30 de cada mês;
- 📖 Não esquecer de bater o ponto;
- 📖 Xerox de provas deve ser entregue na secretaria com 24 horas de antecedência;
- 📖 Entregar as notas na secretaria nas datas determinadas;
- 📖 Evitar rasuras no diário de classe;
- 📖 Não utilizar os alunos para tirar xerox, apanhar material ou dar recados;
- 📖 Na última aula, pedir aos alunos que deixem as carteiras organizadas;
- 📖 Olhar sempre o quadro de recados;
- 📖 Qualquer dificuldade procurar a Coordenação ou Direção;
- 📖 Participar das atividades culturais e desportivas da Escola;
- 📖 Não fornecer notas aos alunos antes do Conselho de Classe.

2.5 E a competição aparece outra vez...

Nesta mesma reunião, também pude ver o instigamento da competição no espaço da Escola. O encontro havia começado com um vídeo sobre *motivação* em que o palestrante fazia uma analogia entre os funcionários de uma empresa e o comportamento de gatos e cachorros. De modo geral, dizia que os gatos são inteligentíssimos, mas não vibram nem defendem ninguém, além de serem preguiçosos; enquanto os cachorros estão sempre alertas e são fiéis aos donos. O vídeo começava com uma cena emblemática do palestrante subindo uma escada e dizendo o que era preciso para atingir o topo. O fim da escada representava o ápice do sucesso ou a *excelência*.

O vídeo causou um grande mal-estar entre os educadores presentes. Muitos deles se sentiram agredidos com a palestra. *Isso é para quem não entende nada e só quer enriquecer os patrões*, dizia um deles. *Este vídeo vê o Estado como uma Empresa e a educação como um produto*²². A repulsa era tão evidente que a Diretora pediu que os comentários cessassem para que a pauta fosse seguida. Os ânimos foram aparentemente se acalmando e a reunião continuou. As entrelinhas daquele vídeo não deixavam dúvidas de que a reverência à competição estava presente naquele espaço. Competição como sinônimo de progresso e de condição necessária para chegar à *excelência*.

Como havia conversado com uma das profissionais responsáveis pelo planejamento do encontro dias antes dele acontecer, sabia que a sua intenção era a de *motivar* os professores a partir de um vídeo descontraído e até mesmo engraçado, se não fosse o caráter alienador de suas pontuações. Ademais, o vídeo trazia em si uma concepção política, ideológica e mercadológica acerca da educação que parece ter sido desconsiderada por aqueles que o escolheram, mas não por seus ouvintes. Para Gentili (1995), a lógica privatizante que o neoliberalismo instaurou vem reestruturando as instituições educacionais a partir de certos modelos produtivistas e empresariais que compreendem *a crise educacional como uma crise de eficiência, eficácia e produtividade*

²² Educador, Escola B, 16/09/2006.

(em suma, uma crise de qualidade) derivada do inevitável efeito perverso ao qual conduz a planificação estatal (GENTILI, 1995:49)

Nesse sentido, desconsidera-se o papel do Estado como gestor das políticas públicas fundamentais para que a qualidade na Educação venha a ser uma realidade. Esquece-se também da falta de recursos para a formação continuada dos professores, acreditando que eles promoverão a sua qualificação exclusivamente por conta própria, sem as necessárias condições financeiras, ou tempo para estudar, por exemplo. Esta é uma compreensão mágica, mas ideologicamente interessada, que responsabiliza pessoalmente cada professor por seu aperfeiçoamento, no sentido de tornar-se cada vez mais produtivo e competitivo. Novamente, o Estado e seus dirigentes anunciam a máxima de que o êxito e o fracasso pessoal e escolar correspondem ao âmbito individual. Nisto esquecem do valor aviltante dos salários pagos aos docentes, em sua maioria atribulados em cumprir horários extra-classe, não remunerados, ou em participar de atividades no final de semana, como se não possuíssem vida própria e não merecessem descanso.

Pedir para que os comentários sobre o vídeo cessassem e a pauta da reunião fosse seguida fez encerrar a discussão sobre as indisciplinas. Ao término do vídeo, com um texto explicativo intitulado *Manejo de Classe*, a coordenação da reunião parecia anunciar a concretude de uma prática de poder, pautada em relações verticalizadas de mando e subordinação. O texto era tão dissonante da prática e dos anseios daqueles educadores, que muitos olhavam para ele como que se perguntando: O que isso tem a ver com a minha prática? Talvez, se tivessem oportunidades para construir juntos os significados e os sentidos para as situações de indisciplinas vividas nos contextos de suas práticas, eles pudessem construir um texto próprio carregado de vivências cotidianas.

A escola, na medida em que se faz entranhada em nossa cultura patriarcal, procura banhar-se na compreensão de que o poder, a subordinação e a superioridade são condutas necessárias e fundantes da sua existência, o que, por vezes, chega a transformar a sala de aula no maior exemplo da hierarquia e da apropriação que desconsidera as autonomias dos educandos e os lugares sociais dos quais falam. Tudo isso em nome da máxima de que eu, o adulto ou o

educador, é que sei o que é legítimo e melhor para o outro, todo o tempo. A obediência acanhada pelo autoritarismo, a submissão ao conteúdo que nada tem a ver com o seu cotidiano e o poder explicitado pelas avaliações supõem a segurança de que a classe está controlada e de que o professor tem um belo domínio da mesma. Estas relações de sala de aula extrapolam e transitam pelos corredores da escola, quase sempre acanhando e calando os educadores nas reuniões com o diretor ou coordenador, pois ali também coexistem em relações de subordinação, autoritarismo e superioridade.

E, nesta forma de convivência, temos sido avassaladoramente tocados pela amnésia da nossa gênese enquanto seres amorosos, cujo tecimento social só é possível no momento em que nos permitimos viver na biologia do amor, ou, dito de outra forma, quando somos capazes de reconhecer a legitimidade do outro a partir do desenvolvimento da nossa própria consciência e da nossa consciência social, possibilitadas pelo crescimento no respeito por nós mesmos e pelos outros. O amor tão desdenhado é, portanto, compromisso interpessoal e com todas as manifestações de vida, expressão das ações que acolhem o outro na intimidade da nossa existência. Mas, a ideologia guerreira que embebe nossa cultura ocidental parece se opor e lutar com persistência contra o anúncio da ternura. Vivemos um mundo em que a ambição de liberdade individual exalta a defesa da autonomia pessoal, descolada das inter-relações e entendida como o ato mesmo de jamais depender dos outros, para evitar ser cerceado nas possibilidades de crescimento. O sucesso e o fracasso surgem aí como conquistas de um homem só.

Quando o mundo se apresenta como um objeto de conquista, parece um tanto indesejável a linguagem da ternura. A afetividade e a ternura podem quebrar a disposição do combatente, atentando contra a efetividade da ideologia guerreira (RESTREPO, 2001:21).

Esta compreensão que caminha faceira por tantas escolas deste país, esquarteja e disjunta nosso ser e olha o prazer com desconfiança. Esquece, por entre suas vestes, a coincidência entre os processos cognitivos e os processos vitais. Quando digo que processos vitais e cognitivos coincidem, estou me referindo ao entendimento de que o aprendizado não se dá apenas pela

estrutura cerebral, mas abarca o ser em sua totalidade. Disto decorre a idéia de que sei porque sinto, o que se contrapõe à máxima cartesiana de *penso, logo existo*. Sinto o mundo com seus gostos, cheiros, sons, asperezas e toques suaves. Nisso vou formando minhas compreensões e percepções da realidade, percepções estas viabilizadas por minha possibilidade de sentir o mundo. Assim, não há uma realidade exterior e um mundo pronto, cujas janelas dos meus olhos captam em um automatismo enganador. O que existe é um mundo sentido e significado, a partir das emoções que tecem o meu-nosso ser-estar em presença dos outros, embora acredite que o encantamento, a ternura, a inventividade e a fascinação ainda briguem por um lugar na escola.

2.6 ENREDANDO FIOS, TECENDO SIGNIFICADOS, RESGUARDANDO SINGULARIDADES.

Foi nos recreios compartilhados com as meninas da Escola B que as vi dançar ao som de *Rebeldes*, seus ídolos juvenis. *Eu sou fã de carteirinha! Tenho lápis, caderno, bolsa, etc*²³. *Rebelde* é uma telenovela mexicana que apresenta diversos temas cotidianos e que costumam chamar a atenção dos adolescentes: primeira relação sexual, drogas, preconceito com obesos, orfandade, relacionamento entre pais e filhos, entre outros assuntos. E esta veneração pelos *Rebeldes* foi aguçada no dia em que a professora pediu para que os estudantes trouxessem duas revistas que tivessem muitas imagens de pessoas, e também uma foto em tamanho 3x4, dizendo-lhes: *Vocês podem procurar uma top model bem bonita, com quem vocês se achem parecidas. Os meninos podem procurar o Brad Pitt... Vamos trabalhar com pronomes. Pode colocar a foto do Super Homem também*²⁴. O discurso proferido para explicar a atividade referendava, ainda que nas entrelinhas, o gosto por uma estética que pouco se aproxima dos sujeitos concretos que se fazem no dia-a-dia da Escola, exacerbando, talvez, desejos distantes de uma vida que se faz na periferia e, portanto, longe dos luxos que estas figuras revelam.

Negar a existência destas possibilidades concretas de vida, ou torná-las anônimas, aos meus olhos não parecia a decisão mais acertada. Seria o mesmo que abandonar a abrangência de inacabamento, que confere às pessoas singularidades que se materializam e se transformam nas

²³ Educanda, Escola B, 11/10/2006.

experiências relacionais, onde a diversidade é a marca preponderante. Mas entendo ser necessário discutir com os educandos determinados modelos que nos são impostos culturalmente, sem que vejamos suas implicações políticas e ideológicas lastreadas para confirmar um profundo desprezo pelas identidades culturais e suas manifestações sociais. Ainda que a narrativa acima descrita tenha se dado no decorrer das aulas, em uma disciplina que aproxima os educandos de um novo idioma, portanto, que guarda especificidades culturais, penso ser necessário vincular a aprendizagem deste conteúdo às suas implicações sociais e históricas, uma vez que o treinamento pragmático impede que os educandos se assumam como *seres sociais e históricos, pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos e capazes de ter raiva porque capazes de amar* (FREIRE, 2002:41).

Já na Escola A foi bastante significativo iniciar minha participação nas aulas da sétima série, exatamente no primeiro dia de aulas daquela turma na sala em frente ao gabinete da coordenadora. O motivo da mudança era a indisciplina, o que fez com que ficassem mais próximos dos estudantes que compunham as séries iniciais do ensino fundamental. Alguns dos educandos entrevistados nesta pesquisa, cujas considerações abordarei no Capítulo III, falaram dos incômodos desta mudança e do desconforto em estar entre os menores e não ao lado dos adolescentes como eles. Esta configuração me fez lembrar do *panoptismo* abordado por Foucault (2005:162).

Para Foucault (2005), o panoptismo funciona como uma inspeção constante, baseada num olhar sempre alerta e que está por toda parte, ainda que distante, já que caracteriza-se por ser um poder *onipresente e onisciente*. Neste sentido, induz nos sujeitos uma sensação permanente de estarem sendo vigiados, assegurando o funcionamento automático do poder ao fazer da vigilância algo permanente em seus efeitos, ainda que descontínuo em suas ações. O *Panóptico* de Bentham é a figura arquitetônica que exemplifica esta forma de poder e vigilância:

Na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas [...] elas têm duas janelas, uma para o interior; [...] outra que dá para o exterior [...]. Basta então colocar um vigia na torre

²⁴ Educadora, Escola B, 30/08/2006.

central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (FOUCAULT, 2005:166).

Este olhar panóptico assegura ainda que os sujeitos possam ser vigiados a partir de sua inserção num espaço fechado e composto por lugares fixos onde são rapidamente localizados, garantindo assim o controle dos mínimos movimentos do corpo e o registro de todos os acontecimentos. Este acorrentar dos corpos despreza nossa via de conhecimento do mundo. Nos cárceres socioculturais que nos aprisionam, vemos alterar não apenas nosso ser social, mas também nossa configuração de mundo. Isso porque o mundo em que vivemos é uma expansão do nosso ser corporal e, portanto, de como vivemos nossa corporalidade. Mas este desqualificar dos corpos parece aprisionar as crianças de tal forma, que impede as possibilidades infantis de experimentar os ritmos, o movimento, o equilíbrio e, mais adiante, a percepção espaço-temporal, condições fundamentais para nossa capacidade de abstração.

Leiam! Interpretem! Imaginem! Mas como imaginar se não pude experimentar o balanço da dança que embala minha capacidade de abstrair e de reconhecer a mim e ao outro como seres legítimos no presente da nossa existência? Caro professor! Não posso imaginar, pois me roubaram a possibilidade de conhecer o abstrato na concretude do meu próprio corpo. Insistência de uma cultura que acredita que para aprender é preciso apenas ter olhos e ouvidos bem abertos. O lúdico e o livre brincar são tidos como uma mera perda de tempo que merece ser banida para os minutos do intervalo. E se a brincadeira ocorrer no espaço da sala de aula, mesmo ali tem que ser orientada para resultados.

Paradoxalmente, este livre brincar tão desprezado permite com que experimentemos os ritmos, as cores, os sons, o equilíbrio do fazer e do fazer-se como ontogênese. Na cantiga de roda vai sendo criada a noção do tempo. Quanto demora mesmo para terminar essa música? Ah! Uma música. Mais uma música! Hora de voltar para a sala. A amarelinha riscada no chão ensina sobre retas, círculos e quadrados. Aprendo sobre o equilíbrio de estar sobre um pé só. E o espaço? Que apertado esse quadrado que fizemos! Este brincar, que num primeiro momento pode parecer como qualquer outro, exige presença, artigo pouco encontrado nessa vida tão apressada. E estar presente significa que estamos, eu e o outro, no aqui e agora, juntos e imersos em uma atividade

que nos absorve como um todo, ou seja, que estamos numa dinâmica emocional de cooperação e complementaridade.

Na Escola B, numa das reuniões realizadas, os professores conversaram acerca do espelho de classe, que não estava sendo cumprido pelos educandos, o que poderia ser um dos motivos que contribuiriam para aumentar as indisciplinas. Ficou combinado então que uma cópia do espelho de classe ficaria acessível numa das paredes da sala para que os educadores pudessem controlar as possíveis mudanças aleatórias de lugar. Com este procedimento podiam *vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.* (FOUCAULT, 2005:123)

Na Escola A, por vezes senti que a mudança de sala havia instaurado o *panoptismo* como forma de tentar amenizar as indisciplinas. Nesta nova configuração, a coordenadora parecia ter assumido o papel do poder que se acha presente mesmo na ausência. O adolescente que escreve na última folha do caderno, em letras garrafais, *Olha a Maria*²⁵, e que mostra aos outros para que estes saibam quando a coordenadora está presente em sua sala; os professores que ameaçam chamar a coordenadora para intervir em situações que consideram indisciplinas; a orientação para que os professores mantenham a porta da sala aberta no decorrer das aulas: parecem ser alguns exemplos do lugar que a mudança de sala assumiu na vida de todos os atores envolvidos.

A sala da coordenadora da Escola B também ficava próxima da sala da quinta série, sem uma intencionalidade objetiva, uma vez que o lugar que ocupa, ao fundo do corredor do andar térreo do prédio, fora escolhido para melhorar a vigilância dos sujeitos e manter a ordem. Algumas vezes, os professores ameaçavam chamar a coordenadora se os estudantes não se comportassem. Deixar a porta aberta era outra maneira de fazer o poder adentrar em sala de aula. Todas estas situações aos poucos iam trazendo à tona uma situação extremamente delicada, mas fundamental para aproximação com o tema das indisciplinas: a tendência de alguns educadores em relegar à equipe pedagógica da escola, neste caso ao coordenador ou orientador educacional, a resolução de um problema que nascia também da relação educador-educando, provocando,

²⁵ Nome fictício para denominar a coordenadora da Escola A.

muitas vezes, uma desautorização de seu estatuto, reduzindo sua autoridade e sua autonomia profissional.

Em um dos pilares da escola estão os educadores e os educandos, em outro, a equipe pedagógica, que se sente sobrecarregada com os inúmeros chamados para resolver situações problemáticas, nas quais sua interferência, considerada decisiva pelos que a requerem, em geral se torna anacrônica e desprovida de sentido, já que os impasses são nutridos na continuidade dos afazeres didáticos que se efetivam na sala de aula, onde estão os principais atores do processo educativo. Isto contribui também para reforçar os papéis destes profissionais como *vigilantes panópticos*, afastando-os de suas atribuições diárias e vestindo-os com a camisa de inspetores da ordem e da disciplina.

Isso não significa eximir esses profissionais da responsabilidade de propiciar aos educadores condições de aproximação teórica e prática aos temas que desconhecem, ou sobre os quais sentem fragilidades que acabam por interferir no seu fazer pedagógico. Viabilizar a formação continuada dos professores, a partir da escuta sensível de seus chamamentos, significa criar condições para que o PPP ganhe vida e se torne movimento, ao invés de um amontoado de papéis que cumpre tão somente um preceito formal. Para isso, há possibilidades de articular grupos de estudos para que temas importantes sejam refletidos, o que faz parte das suas atribuições e que poderiam abraçar se não precisassem assumir o papel de vigias. Não obstante, sabemos que existe aqui uma circularidade, visto que a equipe pedagógica não consegue cumprir suas pertinências por estar deslocada de suas funções. Ao passo que os professores continuam chamando por socorro, já que suas atividades estão comprometidas pelas indisciplinas, pelo menos é isso que eles bradam.

E, em meio a este tornado que aprisiona, estão os educandos, procurando brechas e anunciando resistências. Para Rebelo (2002), a tarefa de ajustamento do ser humano à sociedade, que cabe à disciplina executar, acaba criando alguns problemas contra aquilo que ela própria deseja, como resistências e reações indesejadas à ordem e ao controle instituídos. Parecia evidente, na Escola A, que quanto mais se desacreditava nos estudantes, e na possibilidade de criar uma relação pautada no respeito e na legitimidade mútuas, mais estes resistiam de forma

ferrenha, transformando a sala de aula num verdadeiro campo de batalhas. A oportunidade de acompanhar algumas aulas da quinta série no início da pesquisa, e depois encontrar alguns de seus professores dando aulas para sétima série, foi bastante interessante, pois permitiu que eu percebesse as diferentes configurações de condutas apresentadas por estes profissionais num e noutro lugar.

Os professores chegavam receosos e a espera das indisciplinas, pelo menos era isso que as conversas entre pares evidenciavam. E isso ocorreu algumas vezes, reafirmando o lugar e o estigma que a sétima série havia criado na sua relação com grande parte dos atores da Escola A. Essas experiências me faziam lembrar uma passagem das reflexões de Maturana (2002), quando afirmava que as emoções que sustentam nossas condutas criam uma possibilidade de agir no mundo, onde certas ações são possíveis e outras não. Com isso, quero ponderar: aquilo que fazemos em estado corporal de raiva não é o mesmo que realizamos em estado corporal de serenidade ou equilíbrio. São estados corporais distintos, e não porque o dito ou realizado na raiva seja menos racional do que o que se faz na serenidade, uma vez que ambos possuem uma racionalidade. Ainda que pautadas em premissas básicas e aceitas *a priori*, essas duas emoções deflagram condutas dissonantes, por vezes complementares, mas antagônicas desde a sua gênese.

Entrar em sala de aula possuídos pela raiva e/ou pela serenidade não é trivial nem indiferente, pois cada uma destas emoções configura um âmbito de atuação. Para Maturana (2002), as emoções são disposições corporais capazes de especificar os domínios das nossas ações; expressam-se no instante, não sendo, portanto, o que frequentemente chamamos de sentimentos. Cada emoção implica uma determinada possibilidade de ação no mundo e, conseqüentemente, deixa marcas em nossa corporalidade. É, pois, a emoção, que define o caráter de uma relação. Quando corriqueira ou insensível, ela demanda uma forma de acolher o outro no encontro com ele; se amorosa, outra maneira gestual se instala naquele momento. Ações preconceituosas, ou práticas competitivas, por exemplo, evidenciam modos de relacionar entre educadores e educandos, quando estas acontecem na sala de aula ou em outros espaços da escola. Crianças que convivem em um ambiente autoritário ou em um ambiente democrático, assinala Maturana (2002), crescem corporalmente diferentes, uma vez que todo o conhecimento implica uma inscrição corporal.

Aprendi com esse autor, cujas afirmações são importantes para a compreensão do tema que me propus a pesquisar, que o humano se constitui no enlaçar do emocional com o racional, sendo que *o racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações* (MATURANA, 2002:18). Para ele, é comum identificarmos nossos argumentos racionais sem fazer qualquer referência ou menção às emoções que os fundamentam, tanto pelo desconhecimento de que nossas ações têm um fundamento emocional, quanto por acreditarmos que esta condição é limitante para o nosso ser racional.

A emoção coordena o instante em que a ação do sujeito ganha expressividade; ela necessita da presença do outro para revelar-se através dessa ação. E já o sentimento tem duração no tempo e, ao que já se sabe, ele resulta de emoções que não conseguiram transitividade na relação sujeito-sujeito-mundo. Quando duradouro e recorrente, transforma-se em res-sentimento e já não necessita da presença do outro para ser reconhecido. Penso que o res-sentimento ganhou passagem e lugar de destaque na Escola A, tendo expressividade tanto entre os professores quanto entre os educandos da sétima série. Ambos mostravam-se apenas tolerantes à presença uns dos outros, e isso significa dizer que o reconhecimento da legitimidade deles, naquele contexto, encontrava-se ameaçada, já que *a tolerância é uma negação do outro, suspensa temporariamente* (MATURANA, 2002:93).

Outra questão interessante sobre as indisciplinas que ocorriam na Escola A apareceu no dia em que as Olimpíadas da Escola A tiveram início, ocasião em que, ao estar com os estudantes, próximos ao bar, presenciei a seguinte situação: um educando da sétima série pegou a carteira de identidade e também uma cartela de remédios de um dos garotos considerados mais indisciplinados da Escola, perguntando se este já havia tomado o remédio, *Senão só fica incomodando na sala*²⁶. O menino, que teve sua mochila mexida, pegou o detergente que estava em cima do balcão do bar e ameaçou espirrar no colega se este não devolvesse suas coisas. Neste

²⁶ Educando, Escola A, 20/10/2006.

momento, uma funcionária da Escola que estava dentro do bar e de frente para mim, exclamou: *ele é malcriado com todo mundo, não respeita ninguém. Falta pau: uma boa surra*²⁷.

Uma outra funcionária que passava pelo bar resolveu perguntar a este mesmo garoto qual era o seu nome completo. Ele respondeu de forma incorreta, ou seja, disse um nome que não era o seu. A funcionária que estava dentro do bar, percebendo que aquele não era o nome verdadeiro, respondeu o correto. O educando, indignado, mandou-a calar a boca! Chegou então o professor de Educação Física que, ao escutar o insulto, pediu para que o educando tivesse mais respeito com a funcionária. Ele (o educando) se virou para aquela que havia perguntado seu nome completo e questionou sobre o porquê da indagação. A funcionária respondeu que era para colocá-lo em suas orações.

Estas duas falas provocam reflexões duradouras, como, por exemplo, o quanto a escola precisa se preocupar não somente com a formação continuada dos seus educadores, mas também com a formação de todos os profissionais que a compõem, pois todos educam com suas falas e seus jeitos próprios de ser-agir. Desmistificar a questão das indisciplinas como algo que se resolve com agressão e violências, ou remetendo a uma entidade metafísica, parece ser fundamental e parte integrante da própria construção do espaço escolar. Além disso, embora reconheça o caráter violento das colocações do menino que manda a funcionária calar a boca, não posso deixar de considerar a situação vexatória que sofreu no momento em que teve sua intimidade invadida. Ademais, era evidente que *todos* na Escola A reconheciam este garoto como *o indisciplinado*, o que parece ter reservado para ele um lugar pautado num *estigma* que de fato assumiu, passando a relacionar-se a partir dele.

Durante a aula de História, realizada no dia 27/10/2006, este mesmo educando, que estava sentado na carteira em frente a minha, pegou de dentro da mochila uma cartela de remédios e perguntou: *Conhece?* Respondi que sim, pois logo reconheci que se tratava da *ritalina*, substância utilizada no tratamento de déficit de atenção com hiperatividade. Então olhou para mim e

²⁷ Funcionária, Escola A, 20/10/2006, falando sobre o garoto que havia pegado o detergente e que teve sua mochila mexida.

concluiu: *Eu sou problemático*²⁸. Em outra ocasião, ele perguntou à professora se esta costumava brincar com determinado jogo da internet. Nesse momento, uma aluna interveio dizendo: *Ela não é problemática para jogar isso*²⁹. Numa das inúmeras vezes em que foi expulso de sala, fato que ocorria quase que diariamente, também anunciou: *O Pedro enrola um monte. Ele me xinga de um monte de coisa. Daí vai lá para Maria (coordenadora) e consegue se safar. Todo mundo baba o saco dele aqui na escola.*³⁰

Embora percebesse que este educando muitas vezes era o protagonista das situações de indisciplinas, não podia deixar de notar também o quanto as situações em que ele estava envolvido tomavam proporções muito mais avassaladoras, destacando-se daquelas protagonizadas por outros colegas. É como se ali tivesse sido construída uma predisposição para a intolerância, tanto da parte dos professores e da equipe pedagógica, quanto do educando. A situação se tornou tão extremada que falar de indisciplinas na Escola A era praticamente falar deste garoto em especial. *Ele conseguiu ser um mau elemento para o colégio inteiro!*³¹ *É uma criança doente; coitado!*³² *É bom dar um alívio pra gente suportar mais um pouco!*³³ Esta é a fala de uma professora, referindo-se à idéia gestada na reunião pedagógica realizada neste mesmo dia, qual seja, de expulsar este educando ou transferi-lo para outra unidade.

É em meio a todo este contexto que uma professora se aproxima de mim e diz que não é psicóloga, querendo se referir ao fato de que não tem formação para entender os problemas que se passam com o educando considerado indisciplinado. Entendo que sua formação não é esta, mas não deixo de pensar que a educação se faz com gente e, neste sentido, parece indissociável da profissão docente entender da condição humana. Ademais, não consigo entender a capacitação humana de forma apartada de sua formação mais ampla, uma vez que a formação humana se dá pelo ensino do técnico. E isto parece ser desconsiderado quando os educadores dizem: *Sou professor de Matemática, não psicólogo!* Esperar também que os estudantes de sétima série cheguem *prontos*, ou seja, apenas necessitando da aprendizagem dos conteúdos formais, pode se

²⁸ Educando, Escola A, 27/10/2006.

²⁹ Educanda, Escola A, 27/10/2006.

³⁰ Educando, Escola A, 27/10/2006.

³¹ Educadora, Escola A, 27/10/2006.

³² Educadora, Escola A, 24/10/2006.

³³ Educadora, Escola A, 24/10/2006.

constituir em engano, uma vez que isto desconsidera o fundamental: a questão de que homens e mulheres se fazem na diáspora da incompletude e é isto que delega à educação um caráter permanente, em que capacitação e formação humana estão mescladas, num contínuo movimento de interdependências.

Já na Escola B, quando os educandos viveram a troca de professor numa determinada disciplina, e perguntei o que havia acontecido para que a mudança ocorresse, o menino respondeu: *Não agüentou a pressão*³⁴. Em outra ocasião, este mesmo educando me chamou e disse: *A senhora pode anotar aí: nessa sala ninguém se respeita!*³⁵ As aulas da professora substituída haviam realmente chamado minha atenção, já que ela praticamente não falava com os educandos, uma vez que entrava em sala, escrevia no quadro orientações gerais sobre as atividades a serem realizadas e passava nas carteiras daqueles que tivessem dúvidas. Durante um encontro informal que mantive com esta profissional, soube que ela havia acabado de se formar e que não sabia como lidar com *aqueles educandos*. Chegou a pedir para conversar em particular comigo, já que sabia que eu era psicóloga. Antes mesmo que pudéssemos conversar, ela pediu demissão, mas não deixou de dizer que havia sido *jogada* naquela sala de aula e que não sabia mais o que fazer.

O cotidiano apressado da escola pode construir diferentes mutilações e violências. Talvez se esta profissional tivesse sido acolhida de outra maneira, com a emoção que favorece uma escuta sensível, e que serve de continente para suas angústias, toda a Escola B poderia, então, deparar-se com outra prática e com a continuidade do seu trabalho. Mas sei que vivemos uma sociedade onde não se cria espaços para que o novo profissional aprenda com a experiência, afinal, almeja-se que *saia pronto da faculdade*. No campo da educação, os licenciados *devem* sair da Universidade aptos ao exercício de *manejo de classe* nas aulas, embora as práticas de ensino nem sempre lhes facultem lições que assegurem, no dia-a-dia de ser professor, correlações lineares entre o que aprenderam e o que acontece em suas salas de aula. Assim, são acusados de incompetência. Prerrogativas de uma sociedade acelerada.

³⁴ Educando, Escola B, 15/09/2006.

³⁵ Educando, Escola B, 01/09/2006.

Essa dissertação problematizou seu tema a partir do cenário de duas grandes Escolas, em que o número de profissionais para atender a tantas demandas era precário. Nesse sentido, não pretendeu apresentar aos leitores uma denúncia acusatória, mas ressaltar aspectos que levem em consideração as condições concretas da Educação no Brasil. De um lado, as escolas públicas e suas históricas carências materiais, de outro, as escolas privadas e sua também histórica voracidade por lucros fáceis e rápidos. Distintas entre si, ambas carregam equívocos e possibilidades, e nas suas ações pedagógicas enfrentam ambigüidades que se mostram inerentes ao seu contexto. Nas duas instituições, no entanto, a realização de ações libertadoras deixa transparecer que a esperança, no sentido belamente pensado por Paulo Freire, não foi desterrada da sua morada, e, enquanto ela persistir, toda reflexão sobre a escola e suas práticas será provisória.

No movimento destes dissabores, vejo emergir o carinho dos educandos por alguns de seus professores. Na Escola B, por exemplo, foi fascinante olhar a dedicação, o respeito e o cuidado que a professora de Matemática tinha para com seus educandos. A aula preparada, os acordos firmados, a sensibilidade com aqueles que já haviam sido relegados por muitos eram, para mim, a evidência maior de que as relações se pautavam no respeito e na legitimidade desses atores. Sua qualidade afetiva contribuía para que um espaço de aceitação mútua se criasse entre eles. Uma aceitação genuína, e não uma relação de tolerância, a qual se configura sempre pela postergação da negação do outro, como legítimo outro na convivência (MATURANA, 2002). Essa é uma amostra do que Paulo Freire (2002) anuncia sobre a amorosidade educativa, onde educador e educando convivem pedagogicamente entrelaçados por interesses mútuos, com abertura sensível para superar os conflitos e construir as alternativas que as relações pedagógicas autorizam.

No próximo capítulo, minha ênfase será dada às vozes dos atores desta pesquisa, com o anúncio de suas emoções e entendimentos acerca das indisciplinas. Minha intenção é procurar *ler* nas entrelinhas do *texto* explícito, para dar visibilidade ao silêncio presente nas palavras. Com isso, desejo ampliar as sínteses explicativas sobre o tema, elencando outras questões que contribuam para alargar a reflexão.

CAPÍTULO III

NO ENCONTRO COM O “OUTRO”, UM MOSAICO DE IMPRESSÕES SE CONFIGURA

3.1 O desafio de dizer o “outro”.

Para mim, este terceiro capítulo se configurou como um dos maiores desafios desta dissertação, na medida em que fez aflorar minha responsabilidade ética ao pronunciar mundos tecidos por tantas trajetórias, que expressam singularidades e jeitos próprios de perceber a escola, as indisciplinas, as competições e a Educação. Como aponta Maturana (2002a:45), *a responsabilidade do cientista está na sua responsabilidade como pessoa*. Percebi-me sensibilizada e próxima de algumas compreensões e, ao mesmo tempo, distante de outras que me convidavam a discordar, favorecendo o exercício constante da autocrítica para que não fosse levada pela indiferença e prejudicasse a escuta necessária, com a surdez que impede o pesquisador de ouvir os ritmos de seus cenários, os sons e as melodias históricas que atravessam as falas de cada sujeito participante.

Este capítulo materializa o núcleo fundamental das observações que eu pude arquitetar, certa de que deixei para trás inúmeros fatos que adornariam e enriqueceriam ainda mais este texto. Compus este belo mosaico de impressões trazendo falas que transpiram humanidades e, portanto, contradições, paradoxos e ambigüidades. Entendo também que, por mais que tenha sido fiel às palavras ditas, minhas compreensões podem se distanciar daquilo que muitos dos sujeitos deste estudo acreditam e anunciam em suas falas. Mas, talvez esteja justamente aí a beleza de uma pesquisa, que, ao anunciar diferenças, resguarda singularidades e acredita na possibilidade de um encontro regado pela ética, que não elimina, mas acolhe arquipélagos de águas distantes.

É, portanto, de tonalidades, ladrilhos, nomes e humanidades que se compõe este texto. Ele transpira as irregularidades de um mosaico que se faz de vida e cujas cores ganham matizes ora ofuscantes, ora sombrios. É no trincado dos vidros imprevisíveis que a vida se espelha e cada qual encontra seu nome desenhado num campo de possibilidades. O desenho arrisca aproximações, contorna identificações, sugere formas, mas também deixa a descoberto as intransigências e contestações declaradas e também sutis. Em cada ladrilho vive um sujeito, uma trajetória e uma história individual atravessada por um coletivo que o constitui.

A partir de agora apresento os sujeitos sensíveis que se tornaram informantes e parceiros preciosos deste estudo, sem os quais esta pesquisa não teria sido possível. Espero ser merecedora da confiança depositada por cada um desses olhares, anônimos para os leitores, mas conhecidos por mim. Foram dezesseis os entrevistados ao longo da pesquisa, entre eles estão quatro educandos considerados *indisciplinados* (dois de cada Escola); quatro outros considerados *não-indisciplinados* (dois de cada Escola); quatro docentes (dois de cada Escola) e quatro profissionais da equipe pedagógica, em geral conhecidos como especialistas (uma orientadora educacional, duas coordenadoras pedagógicas, uma de cada Escola, e uma psicóloga). Os estudantes foram escolhidos por indicação de professores e especialistas, levando em consideração que precisavam localizar educandos *indisciplinados* e *não-indisciplinados*. Em ambos os casos, ou seja, tanto na Escola A quanto na B, as indicações coincidiram com as percepções que eu havia tido daqueles atores em sala.

Além das falas dos educadores, colher percepções dos educandos e especialistas configurou-se como uma necessidade, na medida em que qualquer aproximação do tema das indisciplinas não pode prescindir das concepções sobre esta problemática no âmbito da escola. Por questões concretas de tempo e recursos, não pude incluir outros sujeitos importantes, como as famílias que compõem a comunidade escolar e que também são diretamente atingidas pelas indisciplinas. Buscar a voz dos familiares, e saber como se sentem quando convidados pela Escola a procurar outra instituição para *talvez* dar continuidade ao processo de educação escolarizada dos seus filhos, com certeza traria novos aspectos para a reflexão.

A seguir, apresento um quadro com a caracterização desses sujeitos, para que o leitor se familiarize com eles, ainda que no anonimato. Ademais, procurei chamá-los pelos nomes das *flores e das árvores* que enfeitam o outono, época em que esta pesquisa foi finalizada.⁵⁵ Busquei também apresentá-los seguindo a ordem em que as entrevistas aconteceram. Como elas dependiam da disponibilidade dos entrevistados, estas ocorreram em dias e momentos diferentes. Houve vezes em que entrevistei sujeitos da Escola A em um período e da Escola B no inverso, o que fez com que o quadro abaixo fosse composto por esta mescla de lugares e sujeitos. Tentei,

com isso, ser fiel à trajetória de idas e vindas que faz parte de uma pesquisa. Encontros marcados, esquecimentos, disponibilidades, entrevistas iniciadas e interrompidas, enfim, caminhos que se organizam e reorganizam durante a própria caminhada.

SUJEITO	SEXO	IDADE (ANOS)	ESCOLA	FORMAÇÃO	CARACTERIZAÇÃO
Jasmim do cabo	M	13	A	Cursando 7ª série do ensino fundamental	Educando
Bico de papagaio	M	13	A	Cursando 7ª série do ensino fundamental	Educando
Azaléia	F	40	A	Bacharel em música	Professora
Camélia	F	30	B	Pedagoga	Coordenadora Pedagógica
Flor de maio	F	40	B	Artes plásticas	Professora
Plátano	M	13	A	Cursando 7ª série do ensino fundamental	Educando
Paineira	F	40	A	Licenciatura em matemática	Professora
Áster	M	12	B	Cursando 5ª série do ensino fundamental	Educando
Buganvília	F	11	B	Cursando 5ª série do ensino fundamental	Educanda
Ácer	M	11	B	Cursando 5ª série do ensino fundamental	Educando
Espatódia	F	11	B	Cursando 5ª série do ensino fundamental	Educanda
Quaresmeira	F	39	B	Pedagoga	Orientadora Educacional
Bauínia	F	44	B	Letras – Português	Professora
Acácia-mimosa	F	46	A	Bacharelado e Licenciatura em história	Coordenadora Pedagógica
Campainha	M	14	A	Cursando 7ª série do ensino fundamental	Educando
Anêmona	F	29	A	Psicologia	Psicóloga

⁵⁵ Todos os nomes que aparecem nesse texto são fictícios, sendo que procurei distinguir os atores entrevistados (chamados pelo nomes das flores que enfeitam o outono) daqueles que se configuraram como informantes solidários

As pessoas entrevistadas solidariamente responderam a sete perguntas, as quais nasceram dos questionamentos que afloraram ao longo do trabalho de observação participante, experimentado nos primeiros tempos de meu ser-estar em campo. Busquei criar encontros pautados na confiança e no respeito mútuos, o que facilitou para que cada um deles se pronunciasse sem os riscos de um olhar fulminante, que julga e desconsidera as percepções que não são iguais às suas. Nossas conversas aconteciam nos espaços disponíveis para estarmos a sós, embora muitas vezes fossem interrompidas pela vida que borbulha pela Escola. Minha intenção foi apreender os aspectos mais relevantes da experiência dessas pessoas, que narravam os acontecimentos conforme as emoções presentes, alguns deles acompanhados de sentimentos puxados das memórias. Não eram informações vestidas de racionalizações vazias de significados.

Procurando tecer os fios das teias que emanam de cada um, busquei fazer as mesmas perguntas para todos os sujeitos entrevistados, para que pudesse compreender as diferentes percepções oriundas das situações vividas. Para os professores perguntei: Qual o sentimento que surge quando os educandos se mostram indisciplinados em sala de aula? A mesma pergunta que fiz aos estudantes, mudando apenas o sujeito da questão: Qual o sentimento que brota **nos professores** quando a turma se mostra indisciplinada? Questão que também trouxe aos especialistas: Qual o sentimento que surge **nos professores** quando as indisciplinas aparecem em sala de aula? Para responder esta questão, pedi aos especialistas que tentassem lembrar das falas dos professores nos momentos em que os procuravam para relatar algum fato, ou mesmo buscar algum suporte para lidar com as indisciplinas.

Fazendo parte desta teia orientada para *colher* impressões, estão ainda as seguintes perguntas:

- Qual a sua percepção sobre como a turma se sente nos contextos de indisciplinas?
- Como se sentem os alunos considerados autores das indisciplinas?
- Por que há turmas consideradas *indisciplinadas* e turmas consideradas *não-indisciplinadas*?
- Que suporte os professores têm para lidar com as indisciplinas?
- O que você denomina como indisciplinas?

ao longo de toda a pesquisa.

- Você faz alguma relação entre indisciplinas e violências?

Embora as perguntas fossem preparadas com antecedência, os encontros não se reduziam a elas. Procurando sempre uma relação dialógica, as narrativas eram fecundadas por outras questões que emergiam como adereços necessários para compreensão da temática. Nesta relação dialógica, um dos pressupostos remete à escuta atenciosa, à observação dos dados que emanam da corporalidade, tais como gestos e trejeitos, silêncios e olhares distanciados, sorrisos e seriedades, tonalidades da voz. E, mais, a construção do vínculo afetivo para selar a confiança em dizer-se e dizer o outro.

3.2 E os atores falam... Das falas ao texto, adereços de cuidado e ética.

As narrativas sobre como os professores se sentem nos contextos das indisciplinas trouxe à tona explicações do emaranhado de impressões que nascem de uma relação. Aqui vejo os educandos anunciarem sentimentos de tristeza, nervosismo e irritação por parte dos professores quando as indisciplinas aparecem. Nos relatos a seguir, destaco como estes sujeitos vivem essa relação trincada de afetos:

Depende. Alguns bem, porque daí vão estar ferrando a gente. E outros mal de ver a turma se perdendo. Quando sou suspenso, a professora vai lá e fala para turma inteira: “Vamos ter três dias de paz! Graças a Deus!” Já me falaram isso! Ela já falou que teve paz e quando eu voltei ela veio toda de má vontade comigo. Má vontade de me explicar, porque ela pensa que eu estou querendo tirar proveito, fingindo que estou me esforçando e estou de vadiagem. (Bico de Papagaio, Escola A)

Acho que eles têm vontade de bater na gente para botar ordem! Eles mandam a gente calar a boca e sentar, mas tem uns que não obedecem. Aí eles têm vontade de sentar a mão na gente. (Plátano, Escola A)

Ficam brabos, muito brabos. (Áster, Escola B)

Eles se sentem chateados porque todo mundo bagunça. Daí ela (a professora) se irrita. (Espatódea, Escola B)

Eles ficam bravos porque eles ficaram noites preparando a aula e a gente avacalha. (Campainha, Escola A)

Do conteúdo de suas narrativas, duas passagens chamaram particularmente a minha atenção. A primeira delas diz respeito à irritação dos professores que mandam os educandos calarem a boca ou que *têm vontade de sentar a mão*, e a segunda, aos rótulos e estereótipos que são criados no contexto da Escola e que reservam prisões sem muros, nas quais muitos estudantes se vêem sem possibilidades de sair. Quando Restrepo (2001) ressalta que se pode ser muito mais violento sem gritar, entendo que também o berro e a desqualificação do outro, como mandá-lo *calar a boca e se pôr no seu lugar*, são expressões de violências que fazem sangrar a sua interioridade. Ainda que os professores vivam uma rotina fatigante e convivam com o desprezo social pela profissão docente, não podemos esquecer que são os adultos da relação e que, com as suas palavras e gestos, ensinam valores de vida. Então, como esperar calma e fala mansa num contexto em que só um personagem dá o tom da gritaria e deixa escapar a falta de cuidado de sua própria conduta?

Ademais, o estigma que marca e reserva lugares também parece andar faceiro pela Escola. Na fala do menino, o estereótipo anunciado: *A professora de Matemática eu não tenho dúvida. Ela tem implicância comigo. Tu já debes ter observado alguma coisa. Ela tem implicância comigo desde quando eu entrei* (Bico de Papagaio, Escola A). Este educando veio para Escola A depois de ter sido convidado a retirar-se de outras escolas, em função de indisciplinas. Suas percepções trazem uma história marcada por desqualificações desde a infância, algo com o que ele parece ter se acostumado a conviver. *Foi no pré III. Desde aquela ocasião eu batia em todo mundo, puxava cadeira, quebrava, batia nos outros. Já fui em três psicólogos. Estou no quarto já. Milhares de psiquiatras para fazer diagnóstico.* (Bico de Papagaio, Escola A). A fala desse educando parece se confirmar quando uma das professoras anuncia que, de fato, sua entrada na Escola A não se deu no anonimato:

Mas com a entrada do novo aluno, parece que, eu não sei, a coisa foi colocada maior do que seria. Se todo mundo não colocasse: “Ele foi expulso daqui por comportamento!” Se não tivesse aberto tanto o leque, isso não teria acontecido. Porque desequilibrou, ficou como uma fofoca, ficou todo mundo sabendo de tudo e cada um com a sua versão. E isso gerou um desconforto em

todo mundo, inclusive em mim. Eu acredito que essa fala sobre o aluno novo, que se espalhou para todo mundo, foi o que atrapalhou. Ele já veio com um PRÉ-CONCEITO. Muitas vezes quando falaram dele pra mim, eu disse: Não, não quero ouvir. Eu quero ver sozinha. E até então ele ficava quieto na minha aula. Depois que a coisa explodiu e virou um comentário geral, ele não se aquietava mais na sala. Ele mesmo se sentiu frustrado e aí descambou nisso aí. (Azaléia, Escola A)

Adornando esta fala, o encontro com o educando trouxe, nas entrelinhas, uma passagem sutil, mas para mim reveladora, sobre o lugar estigmatizante que este sujeito passou a ocupar na Escola A: *Não gosto, não gosto desse lugar onde todo mundo se conhece. Não gosto disso. No Colégio X tinha gente que a gente não conhecia. Tinha sempre uma pessoa nova para conhecer. Lá era muito melhor. (Bico de Papagaio, Escola A).* Quando escutei sua fala, não pude deixar de lembrar dos vários momentos em que estive pelos corredores da Escola A e que presenciei estudantes de quase todas as séries do Ensino Fundamental fazendo referência a ele, como *aquele* que incomodava. Algumas vezes diziam: *Já conheces o João, é claro! Ele incomoda todo mundo!* E, de fato, eu já o conhecia, pelo menos a partir do relato de terceiros. Todos sabiam de sua existência indisciplinada, talvez por isso a Escola fosse tão pequena. Não havia mais lugar para novas apresentações, espaços para fazer-se diferente. Era o estigma de Goffman (1988) pedindo passagem, entranhado no corpo de um sujeito marcado pelas acusações.

Embora o garoto em questão fosse autor de inúmeras reclamações, não era o único, mas era sempre aquele a quem se endereçava a mensagem: *Retirá-lo da sala.* A marca que carregava era mais motivadora da mensagem do que suas atitudes, transformadas práticas inquestionáveis. Em uma das oportunidades, observei quando ele começou a conversar e logo foi expulso. No momento fiquei realmente chateada com a atitude do professor, por reconhecê-la insensível. Depois, no silêncio de casa e acompanhada pelas leituras que fundamentaram minhas considerações, *voltei a olhar* a situação para compreendê-la como possível na escola, onde a tolerância parecia ser o tempero das relações. Era visível, pelo menos para mim, quanto os professores da sétima série toleravam o educando *mal-dito*.

Já na Escola B, a especialista afirmava que a vida do educando marcado pelo estigma mudou e que, muitas vezes, este era empurrado ao fracasso. *Eu acho que depois que o aluno fica*

marcado pelos professores, a vida escolar dele muda. Muda demais. Ele é levado ao fracasso pela própria situação de indisciplina. Eu acredito nisso porque eu já vi isso muitas vezes, muitas vezes (Quaresmeira, Escola B). Essa questão será abordada em profundidade mais adiante, pois está diretamente relacionada a um dos encaminhamentos usualmente utilizados pelos professores para cessar com as indisciplinas, que é rebaixar a nota em função do seu *mau comportamento*.

Da parte dos estudantes, as alegações são distintas, mas reconhecem que a vida de professor não é nada fácil. Ele investe tempo e disposição para preparar sua aula e, em sala, não consegue explicar a matéria, porque *a galera apronta mesmo*, e isso é motivo de angústia para os docentes:

Sei lá, acho que eles têm toda uma preparação; eles passam a noite inteira trabalhando para conseguir só uma aula e chegam lá e não conseguem dar uma aula. Eu acho que eles se sentem ao mesmo tempo tristes e ao mesmo tempo nervosos, porque não conseguiram dar o que eles queriam. Muitas vezes acontece isso. O professor não consegue nem explicar a matéria. (Jasmim do Cabo, Escola A).

Essa é uma das narrativas que revela como os educadores vêm sendo despossuídos de sua autoridade por um sistema que não lhes assegura condições condizentes com o exercício de sua profissão. Suas angústias são legítimas e, no que diz respeito à indisciplina, ressaltam que não conseguem *transmitir* ou *passar* o conteúdo que desejariam, em função das interferências que atrapalham e acentuam os sentimentos de frustração. Essa situação talvez mereça o enunciar de uma pergunta: não estariam os educandos resistindo à *transmissão* de um conteúdo programático que desconsidera suas condições concretas de vida? Isso não significa deixar de lado conteúdos importantes para a formação, mas põe em xeque as maneiras descontextualizadas e mutiladoras de chegar-se aos temas acerca dos quais se pretende criar incorporações significativas. *Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém; e o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém, Belém para o Pará e Pará para o Brasil.* (FREIRE, 1987:33)

É também neste lugar que vejo aflorar frustrações e ressentimentos, por parte dos professores, com relação às supostas insensibilidades dos educandos, que não permitem que seus

programas e planejamentos sejam efetivados, à medida que protagonizam indisciplinas e *detonam com a aula* (**Paineira, Escola A**). Os educandos reconhecem: *Eu acho que tem uns que ficam tristes, bem tristes. Uma professora até chorou um dia. O Luis não parava de bagunçar e ela falava para ele parar e ele ficava xingando a professora* (**Buganvília, Escola B**). As falas dos educadores, com toque de tristeza e desânimo, trazem novas cores para este mosaico que aqui se constrói:

*Às vezes, tu sais daqui bem chateada porque tu não consegues atingir o teu objetivo. Tu tens um programa, tu preparas aquela aula e chega lá e tu não consegues **passar** aquilo que tu precisas, porque tu ficas um tempão só chamando a atenção. Eles não se concentram para escutar o que **tu queres falar**. Tu tens que falar bem alto porque inclusive aquela sala, o ambiente, a sala, o espaço físico, para mim não é adequado. Parece que amplifica o som de tudo. Então fica muito desagradável aquele barulho sempre no teu ouvido. Tem uns alunos indisciplinados que tumultuam a aula, não deixam tu fazeres o que **tu queres fazer**, o que tu preparaste para fazer. Às vezes, eu saio bem chateada, achando que não consegui realmente **fazer aquilo que eu queria**. Dei aula, mas não fiquei satisfeita. Isso acontece quase sempre quando a gente entra na sala de aula da 5ª série.* (**Flor de Maio, Escola B**)

*Angústia, porque eu sempre gasto um tempão preparando aula, preparando até aulas diferentes, atividades diferentes. E às vezes eu chego e em dois minutos eles colocam abaixo todo o meu trabalho, todo. Falta de vontade de entrar na sala, falta de vontade de ministrar aula, quando mais da metade da turma é indisciplinada, é desinteressada. É angustiante tu entrares numa sala de aula onde **a maioria dos alunos** não presta atenção, **não querem aprender**. Eu amo ensinar, mas tu chegas numa sala de aula onde a metade da turma é indisciplinada e, pior, não é só indisciplinada, eles detonam a tua aula. Eles conduzem a indisciplinada de tal forma que acaba com a aula, acaba.. Tu saís irritada, tu saís estressada, tu saís com vontade de não voltar mais. Eu saí várias vezes daqui com vontade de não voltar mais. A gente tem toda aquela preocupação de **passar** o conhecimento para que eles adquiram, pois vão precisar lá na frente. Aí tu vês que eles são alunos só desperdiçando tempo, o dinheiro de quem está investindo neles. Então, é angústia. Eu sinto muita angústia.* (**Paineira, Escola A**)

São desabafos amargurados, que revelam as frustrações dos professores para construir com o grupo o conhecimento que desejariam. Muitos investem na preparação das aulas, por vezes na madrugada quando concluem os afazeres domésticos. Com isso, pensam estratégias novas para se achegarem aos educandos, num movimento constante de tentativas, onde acertos e erros estão presentes. Nestes diálogos também aparece a herança cultural de uma concepção bancária

de educação, que ainda insiste em fazer parte do cotidiano escolar. Concepção apoiada numa díade que separa o detentor do conhecimento (o professor) de seus receptores anônimos (os educandos). Talvez isso desmotive chegar ao fim do dia sem ver incorporados e tornados significativos uma gama de conhecimentos planejados, mas desconexos das realidades concretas dos educandos. Experiência que é compartilhada pelos educandos: *Mesmo que a pessoa esteja prestando atenção, ela fica olhando para trás para ver aqueles que estão conversando. Ela quer se meter no papo deles ali porque é mais divertido que ficar estudando* (Jasmim do Cabo, Escola A).

Paulo Freire (1987:33), quando problematiza a educação bancária, lembra que o educador, ao invés de comunicar-se, faz depósitos que os educandos, meras incidências, acumulam pacientemente, mas não conseguem ultrapassar o ato mecânico da memorização, que os leva a repetir possíveis respostas de provas, nem sempre acertadas para o que espera seu professor. Nos fragmentos acima, pode-se notar que há um afastamento entre educador-educando, o que provoca limitações na ação do primeiro, por não conseguir *fazer aquilo que EU (professor) queria*, ou mesmo *dizer aquilo que EU (professor) quero falar*, e, por conseguinte, no desempenho do segundo (o educando), que não compreende *o que o professor ensina; tem coisa que ele diz que é muito complicada*. A sala de aula se traveste em palco de relações reprodutivas, narradas unilateralmente, que dificultam as expressões criativas, as transformações e as incorporações encarnadas do saber tornado significado. Para o autor:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a serem cheios pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987:33).

O que torna tão complexo encontrar a unidade pedagógica e afetiva entre educadores, educandos e escola? Em pilares dissonantes, de um lado temos um professor afoito para vencer o conteúdo programático, e convencido de que seu papel é fazer cumprir o planejamento de qualquer jeito, afinal é isso que os gestores cobram da sua docência. De outro lado, a escola

cobrando resultados de um programa que é preciso levar a cabo, ainda que a custa de competições subterrâneas, que reservam lugares de derrota para aqueles cujo planejamento se desfez ao longo do caminho, ainda que tenha sido para acolher as vozes dos educandos, seus maiores interlocutores. E, nessa corrida desenfreada, entre os dois primeiros pilares situam-se os educandos, esmagados pela obrigação de cumprir, sem resistências, as enfadonhas expectativas sobre eles depositadas. Inconformados e ao seu modo, os estudantes rechaçam essas práticas denominadas pedagógicas, que de maneira absoluta colocam-se incapazes de perguntar quem é você? De onde você vem? O que você conhece? Quais são os seus interesses?

Em nossa humana docência, já sabemos que as contradições e os paradoxos são parte dos discursos e práticas escolares, que aos poucos ensaiam jeitos outros de se fazer educação, trazendo à tona a historicidade dessa invenção. É possível ouvir de uma mesma professora falas desejosas de conseguir *passar* o conhecimento para os educandos, ao mesmo tempo em que aponta, no relato de sua prática, para a construção de uma afinidade educadora-educandos, pautada na confiança e no respeito. Ela diz: *Sempre deixo bem claro: eu sei mais porque eu comecei a aprender antes, não porque eu sou melhor; é porque eu sou mais velha, só por isso* (Azaléia, Escola A). Afirma ainda que, na relação com as crianças, o mais importante *não é o que tu falas, é o que tu és. Eles te observam o tempo todo, te lêem também. Então, a minha postura com eles de nunca falar mal deles na sala dos professores, de não expô-los (os nomes) nas reuniões. Isso fez com que eles confiassem em mim.* (Azaléia, Escola A). A entrevistada enfatiza que as indisciplinas são desafios que abrem brechas para conhecer este outro sujeito que fala, o educando:

Primeiro, para mim, é um desafio para eu tentar descobrir meios para que isso não interfira na questão didática deles. Porque eu já entendi uma coisa: alunos parados, para mim, assustaria. Todos quietinhos, fazendo tudo que eu peço. Eu ia ficar assustada porque seriam pessoas não pensantes, que concordam com tudo, que não iam se manifestar, não iam se expor, isso me preocupa. Porque o que a gente precisa é de seres pensantes que digam o que pensam e que opinem sobre as coisas. Então, a questão não é se conversa ou não conversa, a questão é até que ponto eu consigo interagir com eles, até que ponto eu consigo passar alguma coisa inédita para eles e até que ponto eu consigo pegar também informações para mim como professora. Então, a questão da indisciplina, em princípio, para mim, é um desafio. (Azaléia, Escola A)

No cerne da questão pedagógica, a autocrítica continua viva e capaz de ajudar a perceber que o *problema* das indisciplinas não reside apenas nos educandos, ou em suas famílias, mas brota das relações desencontradas que germinam e florescem na escola, mediadas pelo universo cultural dos sujeitos. A conversa nesses termos não é de todo censurada e o educador passa a posicionar-se num lugar que pergunta: *Onde eu falhei? Onde eu não consegui perceber?* Nesse movimento, ao invés de afastar-se, o educador aproxima-se para *buscar meios. Começo primeiro a fazer uma leitura deles, uma leitura do corpo deles, para eu saber como chegar e trocar experiências com eles.* (Azaléia, Escola A)

Observei, durante a pesquisa, como esta professora era constantemente elogiada pelos estudantes, talvez porque despendeu *tempo em suas aulas com eles* ou, ainda, porque *ia para o recreio, jogava bola, sentava, todos eles conversam comigo no msn. Nunca assunto da Escola. Eles me adicionam e a gente conversa sobre cinema, namoro... Eles se sentem importantes* (Azaléia, Escola A). Além disso, conhecendo um pouco da sua história de vida, deparei-me com uma sensibilidade afluída, fruto de experiências que deixaram marcas entranhadas e que fizeram da profissão docente uma escolha interessada, aquela que rechaça a concepção e a prática do fracasso. Abaixo, uma longa narrativa de histórias de tantos sujeitos anônimos que *emburrecem* nas Escolas, e que eu decidi apresentá-la sem cortes:

A professora perguntou: “Quer que eu te prepare para maratona?” “De que?” “De Matemática”. Mas a professora da quinta série disse na frente de todo mundo: “A Marina é burra! Ela não faz nada!” E eu não fazia porque eu dizia pra ela: “Mas da onde sai essa fórmula? Por que que é essa fórmula? Eu vou usar aonde? Eu só quero saber! Onde é que eu vou usar? Como a senhora chegou em $2x - 3$? Eu quero saber como foi.” “Não! Tu estás enrolando pra não fazer!” E eu chegava na prova e não fazia. Porque, o que é que eu vou fazer? Eu não quero fazer como robô. Eu quero entender. E eu sabia fazer, mas não fazia porque eu me sentia ridícula. O que eu estou fazendo aqui? E ela foi levando isso até a sétima série e na sétima série eu desisti de estudar, não quis mais. Por isso que eu sou muito apaixonada pelo João, porque eu fui tida como problema só que eu não externava isso como agressividade. Eu externava assim: eu e nada ali era a mesma coisa. Eu me ausentava mentalmente do lugar que eu estava. Mas quando eu cheguei na oitava série eu gostei porque conta muito essa questão da química, né? A professora de Matemática me olhou com outros olhos na oitava série. Ela não chegou: “Puxa, fiquei sabendo que você repetiu!” Ela não deu ouvidos pra

Laura em nenhum momento. E depois, eu comecei a tirar 10, 10, 10... E ela falou: “Queres participar da maratona? Então vai à minha casa que eu vou te dizer todos os porquês.” E ela passou a tarde inteirinha, ela morava no meu condomínio, me explicando tudo, tudo. Daí nós encontramos com essa Laura na maratona e ela olhou pra mim: “O que você está fazendo aqui?” E minha professora pegou na minha mão e disse: “Ela vai te mostrar o que ela está fazendo aqui!” E eu tirei 9.9 porque eu deixei um sinal a lápis e era para deixar a caneta. Estava nas regras... e eles tiraram. Tirei primeiro lugar entre todas as escolas estaduais. Essa foi a diferença. Foi a professora olhar pra mim não pelo que diziam que eu era, mas ela olhou perguntando: “Quem é você?” Ela não veio me tratando com protótipo; ela veio querendo saber: “Quem é você?” E ela deixou caminhos abertos para eu falar, me deixou à vontade. E foi o primeiro indício de eu querer ajudar. Aí eu levava de 10 em 10 alunos para minha casa para ensinar matéria para eles. Porque eu fui a única que não aprendi numa classe inteira. E a minha mãe achou bom porque eu sempre fui problema. O problema era eu não ser eu mesma, as minhas palavras não terem valor, meus questionamentos também não terem valor nenhum. Eu tinha medo de dar minhas opiniões. Eu ficava quieta e eu não sou assim. Eu não queria que ninguém chegasse em mim. Eu sempre fazia cara feia para ninguém falar oi, para ninguém perguntar. Só que uma amiga insistiu, insistiu, insistiu... Até que hoje a gente é amiga há vinte anos. Tira esse bico aí, pára de fazer essa peça que não tem nada a ver. Então, essas coisas que eu acho formaram a pessoa que eu procuro ser. Mesmo que os alunos não digam nada para mim, mas se fizer diferença para eles, para mim já está bom. Eu não quero ter a pretensão de ser reconhecida perante os outros. Eu tenho o dever e o sonho de fazer parte de alguma coisa neles. Esse é o meu sonho porque eu conheci pessoas assim... “Não! Tu não és burra! Tu só aprendes diferente. Então eu vou te ensinar diferente. Senta aqui na frente, fica perto de mim.” Ela criou vínculo comigo e até hoje a gente se vê porque ela mora lá no condomínio. Ela hoje chora porque sabe que eu sou professora. E a minha mãe sempre falou: “Essa não tem jeito...” (Azaléia, Escola A).

Entendo que não é preciso viver o fracasso para fazer-se crédulo da condição de inexorável aprendizagem de qualquer ser humano. Esta experiência possibilitou a aproximação e o investimento em um jeito novo de abranger a educação, orientada pela premissa de que poderia fazer parte de toda e qualquer escola: *Aqui, TODOS aprendem!* Independente dos seus jeitos próprios de fazer o conhecimento vestir-se de significados. Situações como essas, narradas anteriormente, são reveladoras das tantas violências que também percorrem as escolas, contribuindo para os ciclos de represamento e para as evasões, que, no percurso, acentuam-se como sofrimento. Talvez a professora que chamou sua aluna de burra não soubesse a dimensão

que uma palavra *mal-dita* pode alcançar, mas isso não a exime da responsabilidade ética, pois cada profissional constrói mundos, seja de amor ou de histórias esfaceladas.

Essa passagem ajuda ainda a compreender o quanto o fenômeno das violências é ambíguo e multifacetado. Da frase desqualificadora, “*Tu és burra*”, desdobra-se uma série de sofrimentos que qualquer tentativa forçosa de amarrar em um conceito fechado corre o risco de deixar de fora muitos outros silenciamentos. Afastar-se do grupo de educandos que faziam parte da escola, deixar de estudar, ser reconhecida como alguém que não aprende são apenas algumas facetas das violências que esta experiência criou.

É também na fala das especialistas que alinhavo as primeiras impressões sobre a tão comentada indisciplina. Diz a coordenadora:

É esse sentimento bem frustrante quando o professor vem e percebe que não consegue. Na verdade, ele nem está preparado para isso! Ele está preparado para passar o conhecimento científico e acaba tendo que resolver várias situações que o aluno já deveria vir com isso pronto de casa. O professor acaba tendo que passar todos esses valores que já deveriam ter sido adquiridos na convivência da família. E aí o professor não se sente muitas vezes preparado. Há professores que tratam isso de uma forma bem normal, conseguem trabalhar com isso e outros não. Outros sentem essa dificuldade porque não estão preparados para lidar com esse tipo de situação. “Ah! Eu vou parar de dar a minha aula, vou parar de dar esse conteúdo para conversar sobre esse assunto, ensinar que assim não pode, que eles têm que agir de outra forma, que as pessoas não podem ser agressivas, não pode desrespeitar.”
(Camélia, Escola B)

Novamente aparece a concepção bancária da educação: acreditar na *transmissão* do conhecimento como algo que se dá entre um emissor ativo e um receptor passivo. Outra questão apontada – e, a meu ver, sendo de inquestionável relevância – é a compreensão de que a escola deve apenas se ocupar do conhecimento científico, deixando de lado toda e qualquer formação humana mais ampla. Acredito que aí está um dos grandes equívocos da educação que pretende apartar a capacitação, ou seja, o ensino do técnico ou científico, da formação dos sujeitos em relação. A este respeito, Maturana (2003:13) ensina que a *educação deve estar centrada na*

formação humana e não na técnica da criança, embora essa formação humana se realize através da aprendizagem do técnico, na realização do aspecto de capacitação da tarefa educacional.

Esse ponto de vista pauta-se ainda no entendimento de que *o olhar do professor(a) não deve dirigir-se ao resultado do processo educacional, mas ao acolhimento da criança em sua legitimidade, embora atue consciente do que espera que a criança aprenda* (MATURANA, 2003:13). Para este autor, é só no momento em que os valores de convivência são negados que é preciso mencioná-los ou refletir sobre eles, uma vez que destacá-los é prova concreta de sua ausência no viver. Neste sentido, os valores, a espiritualidade ou a justiça não precisam ser ensinados de maneira especial, pois são vividos a partir do respeito mútuo que se cria na relação educador-educando. *Por isso não se deve ensinar valores, é preciso vivê-los [...]*. (MATURANA, 2003:16)

Acredito também que a família tem sido depositária de muitos dos fracassos e ausências das escolas no que tange à questão das indisciplinas. A educação não se faz somente na escola, mas este é o lugar privilegiado do conhecimento que se constrói embasado nos legados históricos da humanidade, e que pode dividir espaço com a instituição familiar e a comunidade. Atribuir às famílias a responsabilidade pelas indisciplinas que acontecem no âmbito da escola é isentar-se de sua especificidade sobre esta problemática. A escola, por ser feita de gente, é um espaço de formação humana contínua e jamais acabada. Por isso, discordo da fala que indaga: *Para que o professor é formado? Ele é formado para o conhecimento científico. Ele não é formado para educação. Não, eu não vou ensinar as crianças como sentar, como comer, como se vestir, como fazer sua higiene pessoal, como falar com as pessoas. Quer dizer, o professor tem que pegar todo aquele papel da família e fazer. Então hoje o professor é um pouco de tudo. É um pouco pai; é professor; é orientador sexual.*

Talvez seja essa postura que se deixa longe da profissão docente que esteja sua maior beleza, possibilitar à escola fazer-se como um *lugar social de expansão da vida*, trazendo para dentro dos seus muros os problemas sociais *supostamente externos*, mas que transitam por seus corredores e salas e sobre os quais se tem muito a fazer. Não é chamando a família e dizendo que

resolva o mau comportamento do seu filho, ou que procure outro lugar para ele estudar que a questão da indisciplina escolar poderá ser atenuada. Uma saída possível talvez venha requerer aproximar as famílias da escola, transformando este espaço num lugar em que todos se educam.

A família joga toda a responsabilidade para Escola. A Escola, no caso, seria o professor que está na sala de aula, que está com a criança.. Ah! Está lá na Escola? O professor que eduque! **(Camélia, Escola B)** É pertinente salientar que o professor não é a escola e o problema das indisciplinas, mas ele é partícipe de uma dinâmica que a todos envolve. Se não se restringe a um professor ou turma, ao coletivo reclama a responsabilidade e demanda questionamentos pertinentes sobre o fazer pedagógico e suas práticas cotidianas, o papel que os estudantes assumem no contexto escolar, seja de protagonistas, ou de receptores passivos do conhecimento, além de envolver o próprio lugar que as famílias ocupam na escola.

O olhar desfocado sobre a problemática vai procurar no exterior de suas construções os encargos pelas mazelas que assolam a escola. Com isso, dificulta voltar-se para si mesmo, instaurar a autocrítica, bem como chamar a todos para olharem seus trabalhos e suas contribuições, seja para forjar indisciplinas, seja para reduzi-las. Se é verdade que as escolas no Brasil vivem, em sua maioria, condições de precariedades iminentes, também é verdade que não se pode utilizar este argumento como justificativa exclusiva para encobrir a necessidade urgente de repensar as práticas educativas. Na medida em que cada um busca fora de si as responsabilidades, entra num jogo de acusações que envolvem vítimas e culpados, e, assim, ficam impedidos de debruçar-se sobre o cerne da questão que atinge a coletividade, seja entristecendo, seja irritando ou causando amargas frustrações.

3.3 Turmas indisciplinadas: percepções dos sujeitos implicados.

Foi interessante perceber as tantas maneiras de compreender como se sentiam as turmas consideradas indisciplinadas no âmbito das Escolas pesquisadas. Na Escola A escutei que se

sentiam mal e excluídos, já que precisaram mudar de sala ao longo do ano para ficarem mais próximos do olhar *panóptico* da coordenação, em sua busca ansiosa por amenizar as indisciplinas. Era comum o uso de instrumentos que se configuravam como punições veladas, que atingiam a todos e geravam um sentimento de vergonha. Se as indisciplinas em si mesmas não são violências, os instrumentos disciplinadores e seus aportes o são, em geral, porque produzem humilhações públicas, fortalecem os estigmas e o cruel sentimento de culpa que deflagra outras conseqüências na corporeidade do sujeito. Do mesmo modo, quando a escola deixa o professor sem suporte algum para lidar com as indisciplinas, novamente uma forma de violência é configurada: o educador sofre com a solidão pedagógica, que frustra e envergonha seu corpo, mesmo quando hematomas não aparecem a olhos nus.

Todas as salas incomodam. Mas a gente faz umas coisas mais indisciplinadas e eles acham que nós somos os piores do colégio. (Campainha, Escola A)

A gente se sente mal! Pode perceber que de 5ª a 8ª está todo mundo para um lado. Lá estão os menores! A gente está completamente diferente. A gente se acha meio excluído. Ela (a turma) se sente excluída porque muitas vezes a gente pensa que o professor não gosta da gente. A gente sabe que ele gosta, mas a gente faz com que ele vá perdendo a confiança na gente. Isso faz com que a gente não seja muito íntimo, seja só trabalho professor e aluno. (Jasmim do Cabo, Escola A)

Sobre a troca de sala relatada pelo educando, a especialista afirma que propôs a mudança para acolher as reclamações dos professores, e não pelas indisciplinas dos adolescentes.

Eu, na verdade, os troquei de sala mais para apoiar os professores do que por eles mesmos. As reclamações dos professores estavam muito grandes. E aqui melhorou bastante porque eles têm, não digo medo, mas eles têm todo um respeito pela coordenação. Eles sabem que eu tenho o poder de ligar para os pais e que isso vai ter reflexo em casa. Eu conheço o pai e a mãe de todos. O pai e a mãe de todos já vieram aqui, já conversaram comigo. (Acácia-Mimosa, Escola A)

A atitude da especialista parece evidenciar as situações de pressão que se criam nas escolas, obrigando a equipe pedagógica a *provar* que está fazendo alguma coisa pelos professores, já que estes a acusam de não fazer nada por eles para que as indisciplinas acabem.

Fato abordado de forma extensa na questão sobre os suportes que os professores têm para lidar com as indisciplinas, visto que chamar o especialista tem sido uma prática amplamente compartilhada. No entanto, é preciso apontar que, embora a especialista não veja o caráter amedrontador de suas intervenções, este parece estar presente quando diz que *eles sabem que se eu ligar e disser o que está acontecendo, vai ter um reflexo em casa* (Acácia-Mimosa, Escola A). O próprio educando afirma como é *duro* chegar na rua e ver seus colegas *curtindo*, enquanto ele estará trancado em casa porque os *meus pais receberam uma reclamação* (**Bico de Papagaio, Escola A**).

O Jasmim do Cabo relatou também a angústia de ver, ao longo do ano, as mudanças de comportamento dos professores ao entrarem nessa sala de aula. Eu já havia observado uma atitude próxima desta que o educando comentava, com a diferença de que eu não estava ali no ano anterior, o que apenas me permitiu fazer uma analogia entre as condutas dos professores naquela e em outras turmas da Escola A. A fala do estudante exemplifica:

Antes eles eram bem mais íntimos (os professores). Agora tá tendo mais aluno e professor. O que era ser mais íntimo? Ah, eles conversavam para dar uma descontraída, dar uma brincada. Fora (da sala) a gente continua sendo a mesma coisa, amigo, gente boa, tudo. Só dentro da sala que agora não dá muito mais para descontrair. Agora fica mais sério. (Jasmim do Cabo, Escola A)

Ouvi também o relato de uma professora. Ela acreditava que a turma considerada indisciplinada apenas correspondia, ao longo do ano, ao comportamento esperado para confirmar os rótulos atrelados ao seu nome. Ou seja, que um estigma marca, reserva lugares e cria expectativas baseadas em preconceções pautadas numa série de atributos indesejáveis.

Quando começa a apontar um defeito... “Ah! Já que eu sou mesmo, tô aqui, vou enfiar o resto.” Então é assim que eles se sentem porque falaram o tempo todo que eles estavam com o pé na lama. “Então, já que eu estou com o pé, vou enfiar a perna inteira.” (Azaléia, Escola A)

A suposta *síndrome* das quintas séries também foi alvo de comentários e explicações acerca do fenômeno das indisciplinas, assim como o relato sobre a passividade dos educandos

que não assumiam uma atitude mais conseqüente com os colegas indisciplinados. Abaixo apresento algumas destas falas carregadas de significados:

Nas turmas indisciplinadas, geralmente o que acontece é que a quinta série troca de professores. Até então, de pré até a quarta série, eles têm um único professor, que é o regente de classe, e tem a troca só para professor de Educação Física e professor de Artes. Mas, geralmente, o professor regente entrega a turma. Ele fica na sala de aula até a presença do outro professor, para que ele saia e o outro professor possa ministrar a aula. Já na quinta série isso é diferente, porque é uma disciplina e um professor diferente e esses professores têm aulas nas quintas séries e nas demais séries da Escola. Então, bate o sinal e o professor sai rápido da sala para ir para sua próxima aula e os alunos ficam naquele intervalo sozinhos. É uma série em que eles se sentem assim: “Ah, eu sou autônomo! Agora eu estou na quinta série.” Eles procuram sua identidade nessa troca. Eles são sempre a turma de escola que é a mais indisciplinada. (Camélia, Escola B)

Eu acho que tem alguns alunos que não conseguem aprender devido ao barulho que está na sala. Mas a turma, em geral, parece que aceita aquilo porque se não aceitasse haveria uma mudança ali, mas não acontece nada. Talvez eles sejam imaturos para isso. Porque mesmo os alunos que estudam mais ali, eles também não tomam nenhuma atitude com relação ao colega que está incomodando, que está atrapalhando. Eles são atrapalhados pelos outros, embora não consigam enxergar isso e também não tomem uma atitude em relação aos colegas que incomodam. Acho também que eles acham que tudo isso compete ao professor. O professor não consegue e eles são crianças. (Flor de Maio, Escola B)

Foi interessante escutar o relato da profissional que fala sobre a *síndrome da quinta série*, na medida em que mostra uma compreensão possível, mas não passível de generalizações, uma vez que esta pesquisa parece ser uma evidência concreta de que as quintas séries não são as turmas mais indisciplinadas em todos os contextos de escola. Esse parece ser um apontamento interessante, que traz um elemento novo para as generalizações que se criam e podem acabar contribuindo para consolidar os estereótipos que denominam comportamentos esperados. Talvez a experiência desta profissional confirme, para ela, este fato, o que é diferente no contexto da Escola A, por exemplo, em que a turma considerada mais indisciplinada é a da sétima série. Ainda que possa haver maior incidência de indisciplinas nas turmas de quintas séries, e que os motivos que a Camélia elenca sejam extremamente pertinentes, as generalizações podem ser

perigosas, na medida em que eliminam particularidades e fecham portas para as exceções, que podem ser muitas.

No relato da **Flor de Maio**, o conteúdo tem o seguinte teor. A professora em questão afirma que as crianças consideradas *não-indisciplinadas* não fazem nada para cessar as indisciplinas dos colegas que as protagonizam. É como se desconhecesse que as indisciplinas poderiam estar pouco ou nada presentes nas turmas em que o respeito mútuo é uma realidade e a estética da convivência dá tom das relações, permitindo um sentir em comum e aflorando as percepções de que cada ação tem conseqüências que podem prejudicar a todos. Se o professor é o adulto da relação e sua formação inclui reflexões sobre indisciplinas, isso cria condições para a emergência de estratégias personalizadas sobre como lidar com este fenômeno, já que as crianças, sujeitos em formação, não podem se tornar as responsáveis isoladas pelo desconforto resultante.

Escutar de outra educadora desta mesma Escola, que dá aulas para os mesmos estudantes, que *se eu for pegar um ou outro aluno, eles mesmos colaboram. “Oh, pessoal! A professora Joana tá pedindo pra fazer chamada!”* (**Bauinia, Escola B**), mostra uma situação que indica que as indisciplinas têm a ver com as relações que se estabelecem entre educadores e educandos e que, portanto, a turma *indisciplina* de alguns pode ser a *disciplina* de outros.

3.4 Os autores das indisciplinas: como se sentem estes sujeitos?

As respostas sobre como se sentem os educandos considerados autores das indisciplinas trouxeram uma série de considerações que incluem desde percepções sobre imaturidade, inocência, sentimentos de exclusão e vergonha, até afirmativas que apontam para a desestruturação familiar como causa destes comportamentos: *Pode ver, o aluno que é indisciplinado, ele tem problema na família. Isso é fato, é fato* (**Paineira, Escola A**). Esta mesma professora acredita que *isso vem de casa, impedindo o aluno de fazer o seu papel mesmo, sem aquele trabalho de querer chamar a atenção daquele pai, daquela mãe que estão sendo omissos, que não estão dando a devida atenção para ele em casa* (**Paineira, Escola A**). As generalizações criadas contribuem para reduzir o problema aos dados visíveis e transferir a outros

a responsabilidade, fortalecendo uma visão de mundo binária que a tudo vê de modo simplista, como causa e efeito.

As exclusões que se produzem na Escola, para um dos educandos que participou da pesquisa, têm este sentido: *Acho que eles devem se sentir excluídos muitas vezes, assim... diferentes. A turma vai tentando excluir o cara por causa do mau comportamento. Eles começam a ficar isolados, sozinhos* (Jasmim do Cabo, Escola A). Diz ainda que, às vezes, a professora *puxa quem está interessado e quem não está fica atrás. Aí ficam conversando e ela não consegue dar a matéria*. Esse relato pode indicar que a estratégia de ignorar o *diferente ou o bagunceiro*, deixando-o a parte do que acontece em sala de aula entre educador e educandos, produz justamente o efeito contrário daquele que o professor esperava, uma vez que, ao invés de manter-se ao longe, os alunos indisciplinados criam meios para que sejam vistos e ouvidos na sala de aula.

Outra questão apontada remete à preocupação de alguns educadores com o *restante* da turma, ou seja, com aqueles educandos considerados *não-indisciplinados*, mas que sofrem os efeitos diretos das indisciplinas que surgem nas salas de aula. *Não é o problema de descartar ou não, de expulsar ou não. Não é essa a questão. Eu também quero contribuir para ele ser resgatado, mas e os outros que estão no meio? O que a gente vai fazer?* (**Azaléia, Escola A**) *Eles são atrapalhados pelos outros, embora não consigam enxergar isso. Tem aluninhos ali que eu fico com peninha deles por estarem naquele ambiente* (**Flor de Maio, Escola B**). Para Rebelo (2002), essa situação parece mostrar que os professores sabem o nome dos educandos indisciplinados ou dos mais inteligentes da classe, enquanto os outros são tratados pelo número de chamada, uma faceta das violências que transitam pelas escolas.

As compreensões sobre os sujeitos das indisciplinas também trazem relatos sobre inocência e imaturidade e chamam atenção para o fato de quão distantes podem estar educadores e educandos, na medida em que uma expulsão pode se dar mais pela desconsideração do universo cultural do educando do que por uma atitude verdadeiramente indisciplinada. Talvez, se o ano letivo fosse iniciado com a pergunta “*Quem é você?*”, as supostas indisciplinas que mais revelam

os lugares sociais de onde os educandos falam não chegassem nem a acontecer. Isso não significa fechar os olhos para as atitudes que de alguma forma ferem o respeito mútuo e a consideração das legitimidades dos sujeitos em relação, mas criar brechas para uma aproximação que reafirme a ética como estética da convivência (CHAUI, 1997).

De outro lado, acredito na dificuldade que muitos professores têm para se achegarem aos seus educandos e conhecê-los pelo nome. Suas jornadas são exaustivas e muitos deles precisam se submeter a um número absurdo de educandos por sala e de aulas e turmas. Embora esta também não seja uma justificativa plausível para as indisciplinas, pois, no decorrer da pesquisa de campo, fui apresentada a uma turma considerada indisciplinada, mas que possuía apenas dez estudantes. Viver essa experiência como pesquisadora foi extremamente revelador para mim. Reafirmou minha crença de que as indisciplinas são assuntos que dizem respeito a toda escola e também ao núcleo do fazer pedagógico. Abaixo uma das falas que exemplifica as considerações aqui tecidas:

Ele fez aquele ato, muitas vezes respondeu ao professor ou não fez o que era pra fazer e não tem aquela consciência que muitas vezes não vai ter a chance de fazer aquele trabalho de novo. Eles chegam aqui porque no momento de prova conversaram ou responderam à professora, agiram de alguma forma indisciplinada. Então vem pra cá e daí tu conversas e ele olha pra ti e diz: “Eu vou voltar pra fazer a prova?” Aí tu consegues ver a inocência de não saber que para aquela ação dele vai ter uma reação, vai ter algo que vai prejudicar ele. Eu vejo que é um ato até da maturidade e também um pouco da criação que vem da família, a forma como convive na família. Muitas vezes tem costume de falar palavrão, se tratarem com tapinha, de forma agressiva. Para eles, aquilo é normal, mas o professor já não vê de forma normal. Acaba o professor dizendo: “Sai da minha sala!” Acaba vendo aquilo de uma forma muito maior do que na verdade é. Para eles (os alunos) aquilo é normal. “Ah! Eu não fiz nada!”
(Camélia, Escola B)

Uma outra professora comentou que os educandos *não têm noção daquilo que realmente eles deveriam fazer na sala de aula* (Flor de Maio, Escola B). Ao contrário do que esta professora anuncia, as falas dos educandos revelam que eles sabem para que servem as escolas e também as salas de aula, mas estão cada vez mais arredios aos afazeres que nelas se inscrevem. Por isso, era comum ouvir de meus interlocutores: *A escola é importante, mas é chata. Eu não sei... Ai! Eu gosto de fazer bagunça quando a aula não atrai, só que no final do ano falta*

bastante nota para passar de ano e esse ano eu acho que vou rodar. Eu não gosto de estudar, daí no final do ano a gente se ferra (Espatódea, Escola B). Esta é uma fala que explicita como a sala de aula se tornou um *lugar chato*, ajudando, com isso, na construção das indisciplinas e de suas consequências. Há uma perda contínua do encantamento pela escola, pelos saberes que ela ensina, pela conectividade que faz com o mundo e com as manifestações de vida. Um desencantamento que contamina educadores e educandos, limitando-os na inventividade para construir alternativas.

3.5 Turmas indisciplinadas X turmas não-indisciplinadas: onde está a diferença?

Os atores da pesquisa identificaram vários fatores, como responsáveis pela configuração de turmas consideradas indisciplinadas e não-indisciplinadas. Alguns acreditam que os educandos são os responsáveis por tornar uma turma indisciplinada ou não. *Acho que são os alunos. Tem os alunos que são bagunceiros e tem os que são comportados. Quando tem mais alunos bagunceiros, com certeza a sala vai ser pior. E mais alunos interessados nos estudos, vai ser uma sala mais comportada (Jasmim do Cabo, Escola A).* *Quando tem uma pessoa que incomoda bastante, acho que o resto do grupo vai incomodar (Campainha, Escola A).* Estes relatos imputam somente ao educando a responsabilidade pelas indisciplinas que acontecem na Escola, fazendo-os acreditar que são os únicos culpados por sua dinâmica.

Houve também quem elencasse a faixa etária dos educandos, a identificação (educador-educando e educando-educando), a veracidade das palavras, o cumprimento das regras combinadas e as competições entre os estudantes como fatores decisivos para o surgimento, ou não, das indisciplinas. Abaixo um relato que exemplifica esta compreensão:

O primeiro fator é identificação, aquela coisa de química na amizade. O segundo fator que eu vejo na classe indisciplinada é a concorrência, a de querer ser alguém. A idade agrava essa concorrência e na sétima série ela é muito maior do que na quinta série, porque na sétima série são rapazes, já estão grandes, os pêlos estão diferentes, tudo diferente, os hormônios. E o que eu percebo também é o cumprimento dos combinados. Você cumprir com os

combinados ajuda bastante. Então é faixa etária, a química de amizade e eles se sentem bem com o professor. Se eles não se sentem bem, aí também é um trabalho. Há uma química professor-aluno, aluno-aluno, identificação, cumprimento dos combinados e veracidade nas palavras. (Azaléia, Escola A)

A *química da amizade* foi chamada por outra professora (**Paineira, Escola A**) de empatia. Em sua opinião, não existe uma turma que seja totalmente indisciplinada, já que é sempre uma mistura. *Tem aqueles que são quietinhos, que são bonzinhos, que são o tipo de aluno que todo professor gosta de ter, mas também tem aquele que é indisciplinado. Às vezes acontece, e é uma questão da empatia (Paineira, Escola A).* A empatia requer uma atitude de com-paixão, isto é, desenvolver a capacidade de colocar-se no lugar do outro antes para agir de modo coerente com essa conduta. A empatia é constituída de uma dimensão ética e de uma estética da ação. Para exemplificar a importância da empatia na relação educador-educando, uma professora fez o seguinte relato:

Já aconteceu em um colégio em que eu trabalhava. Cheguei lá e detestei uma turma por causa de três alunos. Eu criei uma antipatia naquela turma e isso foi recíproco. Não simpatizei com três gurias que estavam lá na sala e foi um inferno para eu vencer o ano. Primeiro, porque eu já não gostava de entrar naquela sala, e, segundo, porque eu deixei transparecer. O certo é a gente não deixar transparecer, e eu deixei. Aí o que aconteceu? Eles sentiram a mesma coisa por mim. Um horror. É um desastre. Tu não consegues sobreviver porque ou a turma te tira, ou tu mesmo pedes para ir embora. (Paineira, Escola A).

A vivência da empatia, colocar-se no lugar do outro, decorre da aprendizagem e tem um fundamento que também é cultural, ou seja, se as crianças a experimentam na relação com os adultos, desde a mais tenra idade elas aprendem a cuidar da qualidade de suas relações, o que acontece na convivência, e isso é fundamental em qualquer relação para que seja acolhedora e de mútuo respeito. Entendo que a situação acima tenha realmente se tornado insuportável, tanto para os educandos quanto para a professora, uma vez que a empatia deu lugar a antipatia, um sentimento de rejeição. A ilusão de encontrar em sala de aula o *educando ideal*, o *bonzinho* e *quietinho* constrói uma simbologia de expectativas, que espera do outro uma conduta idêntica à sua. O outro não é mais SI mesmo, mas um EU mesmo determinado pelos atributos que a ele são conferidos. Essa impossibilidade existencial gera frustrações, que encarnam um outro

personagem, o do *estudante real*, muitas vezes aquele que se faz resistente às mordaças de uma educação que mais aprisiona do que liberta.

Além disso, a questão da *faixa etária*, sobre a qual a professora fez referência, foi trazida de outros modos ao longo das entrevistas. A especialista de Escola A afirmava que na sétima série os educandos têm muitas necessidades e que o professor precisa estar atento a isso pra poder *acessá-los*.

Eu acho que é isso, a sétima série tem muitas necessidades. Muitas necessidades de saber muitas coisas. Qualquer palavra é motivo para eles te perguntarem o que é, como é que é ou não é. Eles estão nessa vida do namoro, na fase do olhar, do ficar, não gostam de determinadas matérias. É uma fasezinha muito complicada, precisa de estímulo, não existe receita. Tu tens que perceber como que tu deves acessar o João, o Paulo. (Acácia-Mimosa, Escola A)

Algumas vezes, falou-se também sobre a competição entre os estudantes e também entre as turmas para ver quem fazia mais bagunça. É que uma turma quer “se achar” mais do que a outra. Tenta “se achar” mas acaba fazendo bagunça. “Se achar” é ser melhor do que o outro, essas coisas (Espatódea, Escola B).

Eles (os alunos) que querem ser elogiados e tudo mais. Eles vivem “se aparecendo” (Ácer, Escola B).

Tem alguns que querem aprender, só que vão muito na influência dos outros. Aí fazem coisa errada por culpa dos outros para, por exemplo, ser popular. O que é ser popular? Todo mundo te conhece, tu tens boa fama (Plátano, Escola A).

Há uma questão individual entre os dois, de competir para ver quem é que vai dominar a classe. (Azaléia, Escola A).

Esses fragmentos deixam transparecer que os aspectos da formação humana destes educandos, que têm investido em situações que se pautam pela competição e pela negação desenfreada do outro, são frágeis em seus conteúdos e permitem que atitudes de delação e de cumplicidade também entrem em cena. Fato como estes remetem a uma inevitável pergunta: *que espaços de convivência têm sido criados nas Escolas, onde o mais importante é “se achar” e ser melhor que os outros?* Ainda que estes educandos estejam em busca de expressar sua identidade

pela auto-afirmação, talvez façam uso de estratégias para que sejam ouvidos e possam mostrar sua individualidade. Nem sempre as escolhas são as mais acertadas aos olhos da escola.

A competição concebida e praticada nas escolas, ao que parece, mostra-se como expressão das competições presentes no tecido social, embora não se reproduza de modo linear e determinista neste espaço. Ela sofre influências e adaptações ao/do contexto educativo, e ganha visibilidade na medida em que propõe a antecipação das relações competitivas que os educandos encontrarão na organização social. *A vida é dura, eu sempre falo, principalmente ali na sétima série. A vida é cruel ali fora, é bem cruel e bem competitiva. Só fica quem é bom. Só fica o melhor. Pra cada vaga tem quinhentas pessoas disputando* (Paineira, Escola A). O PPP da Escola B também prevê que os educandos possam sair da escola sendo *capazes de se adaptar à realidade [...] para enfrentar os novos padrões de produtividade e competitividade impostos pelo avanço tecnológico* (PPPB, 2006:08).

Por fim, em meio a todas essas considerações, novamente tem destaque a família como depositária das questões de indisciplinas que assolam a escola. Foi interessante perceber este entendimento, tanto na fala de uma educanda quanto no relato de uma educadora. A menina acredita *que as turmas que são mais bagunceiras têm algum problema em casa, com a mãe, com o pai; o pai bate na mãe, essas coisas assim. Eles brigam toda hora*. Já a professora assinala *que depende muito da educação que eles (as crianças) recebem, que eles trazem de casa*. Estas narrativas são adjetivadas em suas ausências, à medida que lhes falta uma compreensão que tome o cenário em sua multidimensionalidade. É nessa esfera de apreensão conceitual que elas podem reconhecer este cenário como um lugar social que é atravessado pela complexidade, e que, por essa razão, os seus enredos são sempre multicausais, imbricados nas relações humanas e suas discontinuidades.

3.6 Em que os professores se ancoram para lidar com as indisciplinas?

Várias foram as maneiras marcadas pelos sujeitos da Escola na lida com as indisciplinas, embora alguns dos entrevistados tenham revelado a falta de suporte para enfrentar o fenômeno. Tirar da sala, mandar para coordenação, conversar, chamar os pais, ou recusar-se a mandar o estudante para fora de sala de aula foram algumas das estratégias anunciadas como tentativas de cessar com as indisciplinas. Para um dos educandos, a estratégia adotada *depende do professor. Tem professor que tira da sala, tem professor que tenta conversar, tem professor que pega a agenda. Mas se o aluno, mesmo conversando, não melhorar, o jeito é ser mais rígido com ele* (Jasmim do Cabo, Escola A).

Já a professora assinala que o maior suporte que poderia ter seria que todos, na Escola, falassem a mesma linguagem. *Para mim, o maior suporte seria a unidade na linguagem, a tradução igual das ordens, a mesma sintonia. A tradução no mesmo rumo leva ao mesmo direcionamento e fazem os combinados valerem mesmo* (Azaléia, Escola A). Essa educadora trouxe, em vários momentos da sua fala, o desconforto acerca das exceções que se criaram ao longo do ano, no que diz respeito aos encaminhamentos firmados coletivamente para enfrentar as indisciplinas de um determinado educando ou de uma certa turma. *A questão é sintonia de todos, direção, professores, todos. E o que foi combinado, foi combinado, sem emendas* (Azaléia, Escola A). Acrescenta ainda o que a deixaria confortável: *Informar a eles que regras são regras e deixar bem claro para todo mundo, para os alunos, para os professores, que professor e direção falam a mesma língua. Senão fica perdido, fulano não falou isso, mas a assistente de direção não disse ou a coordenadora não disse, mas a psicóloga não disse, o professor não disse. Uma confusão geral.* (Azaléia, Escola A)

As exceções ou a confusão criada para orientar o cumprimento das regras, na Escola A, estava ligada a uma frágil coordenação das ações deliberadas nas reuniões onde se discutia demoradamente sobre as indisciplinas. Sabemos que nossas concepções estão ancoradas em práticas, que constroem outras concepções, em um eterno movimento de sujeitos implicados. O que escondem os detalhes que estão por trás das indisciplinas e da relação educador-educando? Quais os silenciamentos que contribuíram para que cada um dos profissionais, vivenciasse o encontro com as questões de indisciplinas no âmbito de suas salas de aula? Por que os encaminhamentos deliberados não eram cumpridos por todos, e no lugar da reflexão afloravam as

acusações mútuas? O que dificulta para que as aproximações do tema aconteçam a partir da autocrítica? Como criar dinâmicas coletivas que revelem as responsabilidades, mas sem julgar as pessoas? Quem sabe, a *confusão* em falar a mesma linguagem se fundamente no desconhecimento das tantas línguas que falam sem dizer? A ausência de um PPP que possa ser vivido no cotidiano pode confirmar que há uma multiplicidade de jeitos para fazer educação? As perguntas estão aí, mas as respostas estão em processo. A fala da especialista tem a seguinte perspectiva:

A gente teve uma reunião com o José (dono da Escola) e lá eles (os professores) disseram: “Aqui ninguém respeita a gente.” Ninguém no sentido de dizer: “Eu vou lá, eu te digo tudo o que ele me diz e tu não tomas providência.” E, na verdade, se toma providências, só que não se toma àquela que eles querem que se tome. Isso, para eles, é não fazer nada. Eu não posso tomar a medida que eles querem, tirar os alunos que eles não querem mais em sala. Essa não é a proposta da Escola. O professor não está conectado com a proposta da Escola. Até porque os professores trabalham em outras Escolas, então não é assim: sai do Colégio Y desliga; entra no Colégio X, liga. Como eu me sinto? Não é fácil. Eu posso te dizer que muitas vezes é desanimador. Mas eu acho que desanimar faz parte da Educação. (Acácia-Mimosa, Escola A)

As jornadas excessivas de trabalho, a falta de articulação pedagógica, a caminhada solitária das decisões, entre outros dados, revelam que as pessoas, além de tudo, sofrem com a experiência das indisciplinas. O sentimento generalizado é de que ninguém sabe o que fazer. A mesma especialista assinala sua dúvida em considerar se estas podem ser, ou não, justificativas plausíveis para as indisciplinas na Escola.

Eu não posso falar pelos outros professores. Sei que existe a dificuldade financeira, mas não sei se isso justificaria ou não. Ah, mas eu tenho que trabalhar de manhã, de tarde e de noite. Eu chego aqui, eu dou minha aula e eu tenho que sair correndo para outra escola. Na verdade, eu trabalhava só aqui, então eu posso falar por mim. Eu trabalhava só aqui e eu fazia o trabalho em paz. E eu acho que isso reflete muito também. Tu chegar afobado, tu chegar a mil, tu chegar com teus problemas, claro que isso vai fazer com que tu queiras uma sala sentada, quieta, para tu poderes falar. Só que da onde que Educação é uma sala sentada, quieta? Não é! Só que essa sala sentada e quieta, que não pode acontecer, dá mais trabalho. Tu tens que pensar mais, tu tens que planejar mais, tu tens que ter o plano B, o plano C. (Acácia-Mimosa, Escola A)

Com base na narrativa anterior, não parece ser possível considerá-la como a única variável, quando o que se pretende é compreender as origens e desdobramentos das indisciplinas. Os motivos elencados acima: trabalhar de manhã, de tarde e de noite e em várias escolas; chegar e sair correndo; querer uma sala quieta e sentada. Estas são demandas que precisam de atenção por parte dos dirigentes porque não são triviais. Mas, a elas precisam ser agregadas todas aquelas que são anunciadas nas jornadas diárias da escola e que também estão incluídas nas queixas dos sujeitos.

A mesma professora que anunciou a falta de uma linguagem comum entre os profissionais da Escola A, apresentou estratégias para conter as indisciplinas. Disse que não gosta de colocar os educandos indisciplinados para fora de sala de aula, pois isto significaria confirmar sua própria incapacidade de lidar com aquele que se mostra *diferente*. É, pois, no contexto da sala de aula que ela procura dialogar com os conflitos que emergem da relação entre educador e educando, criando situações de confiança para que os problemas sejam resolvidos ali, sem a necessidade de apartar a criança ou adolescente do convívio de seus colegas. Diz a educadora:

Não pensa que eu gosto de colocar aluno para fora porque eu não coloco. Ir para fora vai ser fácil pra ti. Não... Tu vais ter que ficar aqui dentro e aprender a conviver comigo. Porque te botar para fora é dizer para mim mesma que eu não sou capaz de te respeitar sendo você diferente de mim. Então eu não vou te botar para fora porque eu vou ter que aprender a lidar contigo e você vai ter que aprender a lidar comigo. Então, a questão não é colocar pra fora, a questão não é expulsar, a questão não é chamar pai. A questão não é essa. (Azaléia, Escola A)

De outro lado, é o Projeto Político Pedagógico da Escola B que serve de âncora para conduzir as questões disciplinares, informação trazida pela coordenadora pedagógica. Com base em seus pressupostos, buscam suporte para integrar educandos e educadores à dinâmica escolar, mas, ambigualmente, revela em seguida: *Na verdade, a gente não tem muito suporte. O que a gente tem hoje de apoio é nosso PPP. Com ele a gente tenta fazer com que o nosso trabalho seja bem efetivo (Camélia, Escola B)*. Do PPP cita apenas os mecanismos disciplinares que sustentam suas práticas, tais como advertências e suspensões. Raramente aponta a necessidade de, em momentos especiais, convidar a família para retirar a criança da Escola B.

A criança recebeu tantas advertências, então ela tem uma suspensão. A partir do momento que a gente vê que o conflito está muito grande dentro do ambiente escolar, com professores, com os próprios alunos, com a Direção, a gente chama a família dessa criança, convida a se retirar da Escola. Muitas vezes a família acata; outras situações, a família não acata, até porque ela sabe que está amparada por lei. (Camélia, Escola B)

Certos conteúdos das narrativas às vezes me levam a pensar que os adultos têm desistido das crianças e dos jovens, milhares deles relegados às instituições “protetoras”. Talvez, eles acreditem que livrar-se deles é a forma mais adequada de resolver a impotência que, aos poucos, toma conta dos profissionais. Esta desistência pode ser uma das portas para um processo bem conhecido no Brasil, a evasão escolar, que deixa fora da escola muitos meninos e meninas, contribuindo, com isso, para perpetuar os mecanismos de exclusão social. São mecanismos que interrompem convívios, culpabilizam as famílias e seus filhos por seus supostos fracassos. Como conduta que se espraia pela maioria das escolas, transforma-se em práticas de reflexão reducionista e mostra, do mesmo modo, o abandono que enfrentam os docentes, sem o mínimo de suporte teórico-vivencial para suas angústias. Nesse contexto, eles adoecem. Entretanto, para a especialista, não é o de quinze que tem que entender o de quarenta. É o de quarenta que tem que entender o de quinze, como se as pessoas se movessem no mundo de forma linear **(Acácia-Mimosa, Escola A)**.

Parece que, em alguns momentos, estamos invertendo a *ordem*, ressalta a especialista, confiante na premissa de que quem se formou para atuar na Educação foram os adultos e não as crianças e os jovens. Vários profissionais da educação estão readaptados de suas funções, atuando em lugares nada condizentes com a sua formação. Enfrentam processos depressivos, *síndrome do pânico*, medo das violências, insegurança para exercitar sua autoridade, entraves para continuar atualizando a sua formação inicial, descaso dos poderes públicos para com a educação que ele faz acontecer. Uma das professoras ressalta o que segue:

Às vezes, uma mínima palavra que tu falas, o aluno distorce e aí dá um problemão para o professor. Ele transforma essa palavra que tu falou em outra e aí vai pra casa e os pais vão acreditar no filho. Isso dá uma confusão danada. Um tempo depois tu tens alguma estafa, provocando alguma doença em ti. Foi justamente a parte do pescoço onde tu ficas o quê? Tensa! Tu guardas, tu seguras tudo aqui! Tu tens que ir só engolindo, engolindo. Eu fiquei com a

musculatura toda travada. Então pressionou muito o meu pescoço e isso já vem acontecendo há três anos, só que dessa vez foi bem pior. Eu ainda não fiquei boa. Fiquei quatro meses com dor. Vinha trabalhar com dores horríveis. Fiz tratamento com remédio, fiz fisioterapia. (Flor de Maio, Escola B)

O tema da falta de suporte para enfrentar as indisciplinas chegou também na Escola A, através da reclamação de uma professora. O seu relato trouxe uma questão abordada por Rebelo (2002), no âmbito da pesquisa sobre indisciplina escolar, realizada entre novembro de 1995 e maio de 2000, em uma escola pública de periferia da zona Leste, da cidade de São Paulo. A autora enfatiza que, durante a pesquisa, ela trabalhou com os educadores e os educandos sobre a problemática da autoridade do professor dentro da sala de aula, com a intenção de evitar que eles colocassem os estudantes para fora, porque é isso o que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esta atitude criou resistência por parte dos educadores, alegando que *nós éramos muito a favor dos alunos e contra os professores* (REBELO, 2002:63). De acordo com o ECA (1990), a criança e o adolescente têm garantia de acesso à escola:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e **permanência na escola**;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - **acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.**

Os educadores e demais profissionais alegam que as crianças e os adolescentes estão por demais protegidos pelo Estatuto. São muitos os direitos e nada os deveres; uma compreensão reduzida e simplista que chega também a outras esferas da sociedade. A professora da Escola A, quando se referia à falta de suporte, fazia menção ao poder que tem o Conselho Tutelar, por exemplo, para *acobertar o que esses gurus fazem*. Rebelo (2002) já havia anunciado que o professor sente-se abandonado ao deparar-se com uma concepção de escola em que as crianças, os adolescentes dividem um lugar de destaque. Mas, quando o professor arrisca falar de seu desamparado com esta nova realidade, parece ser comum escutar que *não tem domínio de classe*.

Quase nenhum (suporte). A Escola exige bastante, principalmente a particular. Mas, no fim, ou tu aprendes a suportar certas coisas, ou tu pedes a tuas contas e vai embora, porque eu acho que a Escola faz muito pouco por esses alunos. Na pública eles se atêm muito àquela questão: “Ah! O conselho Tutelar!” Eles falam muito em Conselho Tutelar, que a criança hoje em dia é obrigada a estar na escola. Então tem que suportar e fim de papo. O suporte é o teu jogo de cintura. Esse que é o meu suporte. Não conto muito com apoio fora de sala de aula, porque no fim ainda acaba da seguinte forma: o professor não tem domínio de classe, o professor não tem competência. Então, muitas vezes, para evitar esse tipo de comentário, não diretamente, mas indiretamente, eu prefiro suportar muitas coisas em sala de aula. Suporto até onde meu limite permite. Falta de respeito comigo é uma coisa que eu não suporto, mas o resto... é jogo de cintura. (Paineira, Escola A)

Uma das especialistas da Escola B afirma que *amparo em lei a gente não tem mais (Camélia, Escola B)*. Fala ainda de sua preocupação com as violências sofridas por vários educadores no contexto de sala de aula, levando muitos a abandonar, seja a escola ou a profissão. São violências que atingem educadores e educandos, como as indisciplinas.

Tu não expulsas nem um aluno de Escola! Para ti expulsar só se for muito extraordinário o que ele fez e olhe lá. Tem situações que é o professor que se retira e o aluno não se retira. Eu acho que a gente tem que rever essa questão da proteção do professor. Até que ponto ele pode ser agredido? Porque ir trabalhar, querer dar a sua aula e não poder fazê-lo é um absurdo. Tem sempre dois ou três alunos que não te permitem fazer isso. É complicado também. Onde está a segurança desse professor para ministrar a sua aula? (Camélia, Escola B).

A mesma profissional falou de suas angústias com as novas concepções pedagógicas, que convidam a olhar a prática educativa em outros termos, mas exacerbando as inseguranças de não se saber mais o que é certo ou errado. No entanto, ela parece carregar uma única certeza: *a escola vai ter, de uma forma ou de outra, nem que seja por pressões externas, que se desenvolver. Vai ter que ser uma mudança muito grande (Camélia, Escola B)*:

Tu vais querer que eles fiquem em silêncio pra entrar. Tu acabas perdendo um tempão de aula só pra organizar uma fila. Está se revendo estas questões e a gente nessa situação fica perdida. O que é certo? O que é errado? Então, para nós professores, também é complicado saber o que é certo e o que é errado. O que a gente deveria continuar a fazer e o que tem que modificar, que não cabe mais? A gente tem esse conflito direto. Não fazer fila, vai fazer fila; veste assim,

não veste assim... Porque divergem muito as opiniões e a gente pensa: até que ponto fazer o que a gente fez a vida inteira vai resolver? Não vai resolver mais. Não é melhor: bate o sinal, entra todo mundo e o professor já vai dar aula. Eu acho que é a era da modificação na Educação. Acho que a gente está vivendo tudo que é conflito forte porque eu acredito que não vai demorar muito tempo vai acontecer uma mudança muito grande. A gente já está partindo para isso; já tem mudança na legislação.

Outra questão levantada pela profissional diz respeito a falta de investimentos na Educação, seja para compra de materiais e equipamentos, para melhoria das salas ou para a qualificação docente. Questão amplamente discutida neste trabalho e que, mais uma vez, reafirma que as indisciplinas são também um problema de políticas públicas.

Ainda falta muito, muito investimento para Educação. Tudo é em torno de dinheiro. Tu tens condições, faz um trabalho melhor. Se tu não tens, tu limitas. A Escola Estadual ainda é muito limitada nisso. Muito, muito, muito pouco recurso. Muito pouco material para se trabalhar, para se fazer uma aula diferente. Veja a nossa sala de informática: tem dez computadores funcionando. Nem chega a ter isso tudo funcionando e cada sala de aula nossa tem 35 alunos. Então, nós precisávamos ter, no mínimo, uns setenta computadores para se levar uma turma, fazer uma aula agradável e não fazer cinco, seis alunos ficarem no mesmo computador. Falta muito ainda... Mas vai ter que mudar. Não tem como a Educação ficar limitada nisso. Ela vai ter, de uma forma ou de outra, nem que seja por pressões externas, ela vai ter que se desenvolver. Vai ter que ser uma mudança muito grande. (Camélia, Escola B)

Ao lado dos educadores e especialistas, os educandos também se pronunciam, evidenciando como seus mestres tratam das indisciplinas no contexto da sala de aula. Abaixo apresento alguns relatos interessantes sobre as tentativas dos professores para conter as indisciplinas, ora apontando para encaminhamentos que os mostre mais *camaradas*, ora evidenciando situações extremadas de falta de controle.

O Maurício tenta ser mais camarada. Ele tenta ser um da gente, sabe? Um de nós, se comunica legal. Eu gosto! (Bico de Papagaio, Escola A)

Alguns tentam respeitar a gente, falando normal, pedindo pra gente se acalmar e respeitar a aula dele. Tem outros que não têm muita paciência e começam a berrar com a gente. Aí já manda sair de sala. (Plátano, Escola A)

Eles dizem que vão baixar ponto na nota. Quem não sossegar vai ter menos pontos! Aí todo mundo senta. Quem estiver de pé nós vamos mandar pra rua! Aí todo mundo senta. E assim vai... (**Áster, Escola B**). Esta é uma fala que deixa transparecer a fragilidade dos encaminhamentos, em geral pautados na ameaça e na produção dos medos. A coordenadora pedagógica da Escola B já havia anunciado: *Então, o que acontece é aquela velha história... O professor age... A única forma que ele tem de poder ainda é a nota. Então ele vai agir naquilo que ele tem poder.* (**Camélia, Escola B**). A orientadora pedagógica desta mesma Escola conta o caso de um menino que reprovou em função das indisciplinas, fato que parece vincular um e outro como acontecimentos de uma mesma diligência.

A professora Mariana é uma professora super capacitada. Ela pegou licença no meio do ano. O Tadeu tinha nota para passar com ela no 1º e no 2º bimestre. Veio o professor que não sei se era tão qualificado quanto ela e o aluno, por causa da indisciplina, não por não saber o conteúdo, acabou reprovando. Como os professores estão despreparados pra saber o que é tu saber um conteúdo e ser indisciplinado, ou tu ser indisciplinado. Como as pessoas misturam uma coisa com a outra. Uma coisa é a nota que ele tirou. Tu não podes mexer naquela nota. É o que ele sabe. Mas os professores não... “Ah! Tu tirou 9, mas tu fez muita bagunça em sala, tu vais ficar com 7.” Eu sou contra! (**Quaresmeira, Escola B**)

É importante ressaltar que esta é uma perspectiva que contraria o próprio PPP da Escola B, o qual adverte sobre a importância de não utilizar a avaliação como um instrumento disciplinador. Com uma chamada de atenção aos professores para que observem, em suas práticas, os *modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do aluno* (PPPB, 2006:16), o documento propõe ainda, ambigualmente, que a ordem e a disciplina sejam mantidas dentro e fora da sala de aula, assim como a conservação, a limpeza e o bom nome da escola. O texto faz chegar a nossa memória conteúdos das páginas ditatoriais, em que um dos princípios característicos era a manutenção da ordem e a obediência à hierarquia. Enredos que mostram as contradições entre *ensinar dentro da historicidade crítica* (PPPB 2006:16) e tolher a liberdade de expressão pelo controle e pela vigilância. Este mesmo educando trouxe outro relato que evidenciava o emprego de atitudes opressoras, ao que tudo indica, ainda não banidas do cotidiano escolar. Sua narrativa é emblemática para que se possa perguntar se a escola ainda

pratica castigos corporais, como mandava a tradição nas escolas da primeira metade do século XX. Diz ele:

Aí a professora Bruna, no começo do ano, veio com um régua desse tamanho. Aí aquela menina morena que estava ali com a senhora, ela é bem mole. Ela senta assim... Aí a professora dava com a régua nas costas dela: “Se arruma!” A gente não agüentava mais e ela não nos agüentou porque a gente fazia muito esporro. Quem não nos respeita, a gente não respeita e faz bagunça. Se o professor nos ajuda, dá a hora de brincar, a hora de fazer as coisas, a hora da prova, não sei o que... Todo mundo respeita aquilo. Se eles fizerem o pouco que a gente quer, e a gente faz um pouco do que eles querem, a gente se dá super bem. (Áster, Escola B).

Nas duas Escolas pude ver as notas sendo utilizadas como instrumentos de punição.

Ontem o Rodrigo chegou às 14:20. 13:10/13:15 ele estava lá na esquina. Ele poderia ter chegado às 13:30. Aí, quando ele chegou, ele já quis dar um piti. Eu cheguei na sala, a professora me chamou e disse: “Quando eu vim para a Escola ele tava lá na esquina. Ele poderia ter chegado e não chegou.” Aí eu disse para ele: “Olha só, vou te dizer uma coisa. A prova de Português é semana que vem, ou tu prestas atenção, ou tu não vais fazer a prova da semana que vem e tu vais entrar em segunda época direto.” (Acácia-Mimosa, Escola A).

Há uma forte carga de violências simbólicas nestas advertências, atentas todo o tempo em castigar o sujeito para que ele seja enquadrado na estrutura dominante. O ato de punir de forma declarada as condutas chamadas de indisciplinas não qualifica o encontro que é próprio da docência. Ao contrário, a cada repetição da mesmidade, os estudantes respondem de forma agressiva e isso faz aumentar a intolerância de um para com o outro, transformando a sala de aula em um verdadeiro campo de batalhas. Entretanto, nas oportunidades em que o professor *tenta ser mais camarada* (**Bico de Papagaio, Escola A**), de algum modo os educandos respondem de maneira positiva para que o respeito mútuo se instale nessas complexas relações. A especialista da Escola A afirmava que *o aluno se aquietou quando ela disse iria direto pra a segunda época*. Mas, a questão é: aquietou-se por medo, sujeição ou responsabilidade assumida?

Nesses tempos de pesquisa, escutei também a frustração de uma das educadoras, a qual afirmava já ter tentado de tudo para cessar com as indisciplinas, sem sucesso:

Quase vinte anos que eu dou aula. Nunca tive um aluno assim, que eu não conseguisse lidar com ele, chegar até ele. E olha que eu tentei de todas as formas, com todos os métodos: sendo legal, sendo querida, sendo carinhosa, sendo grossa! Nada deu certo com ele, então larguei. Errado? (Paineira, Escola A)

Quando a professora assinala que já tentou todos os métodos e que se sente desesperançosa por não conseguir superar as indisciplinas do educando, enreda-se em uma série de tentativas e erros para em algum momento acertar. Transpor para a prática cotidiana as compreensões que embasam seu *ser professor* é uma tarefa árdua, assinala o âmbito das ações possíveis. Provavelmente, o educando em questão tenha sentido as tantas mudanças que decorreram das atitudes da educadora, mas não tenha entendido a forma com que ela investia num espaço de convivência compartilhada. Ademais, ela mesma atesta que nunca se aproximou deste menino para conversar e que a única oportunidade que tiveram de aproximar-se partiu do educando. *Numa das centésimas chances que foram dadas para ele, eu conversei um pouquinho com ele. Foi o único momento que eu parei para conversar, até porque foi ele que chegou em mim. Mas, de minha parte, tomar a iniciativa de ir até ele, isso não. (Paineira, Escola A)*

A retirada do educando de sala, para que a coordenação ou a orientação escolar resolva o problema das indisciplinas, é outro encaminhamento amplamente utilizado pelas Escolas, no esforço de cessar com as indisciplinas. Isso ressalta o caráter individualista e parcial desta intervenção, e de alguma maneira imputa novamente, somente ao estudante, a responsabilidade pelos comportamentos indisciplinados. Escrever até a exaustão é outra forma de punir os indisciplinados.

Tem professor que tira da sala. (Plátano, Escola A)

Ele briga ou manda para a coordenadora. Manda para que ela escreva na agenda e depois, no outro dia, o aluno traga a agenda assinada pela mãe ou pelo pai. Ficam conversando, a professora pára de escrever tudo. Daí, quando ela começa de novo, eles ficam incomodando. O Bruno fica correndo na sala, daí ele leva um monte de anotação. O caderno dele é só anotação, não é nada de matéria (Buganvília, Escola B).

*Algumas vezes eles tiram da sala, mandam para a coordenadora. Isso quando eles estão irritados, quando estão **por aqui** com a gente. Daí eles trazem aqui pra ela e o líder ajuda a levar o culpado na Direção, para resolver essas coisas, ou senão, como eu disse, principalmente a professora de História, que parece um general, não vai dizer pra ela, hein? Quando tem muita bagunça, ela tira da sala ou manda copiar bastante do quadro. Quanto mais eles falam, mais ela passa matéria no quadro. (Ácer, Escola B)*

É importante destacar o papel que o líder de classe assume na Escola B, uma vez que é o responsável por acompanhar o educando indisciplinado até a coordenação, a direção ou orientação escolar. Diante deles, o líder deve relatar o porquê do encaminhamento, contribuindo, assim, para fomentar uma prática de delação que, muitas vezes, deixa o representante de turma em uma situação desconfortável. Ele tem que denunciar o *mau comportamento* de seu colega de classe. Tive a oportunidade de conversar com um menino que havia sido líder há pouco tempo. Ele disse que, no caminho da sua sala até o gabinete da especialista, mais de uma vez viu os amigos implorarem para que não contasse o ocorrido. Disse também que cumpria o seu papel que *é ajudar a professora. Levar os alunos para a sala da diretoria e ficar vigiando, anotar os nomes de quem está fazendo bagunça e quando a professora sair, entregar os nomes para ela resolver. Essas coisas de um líder (Ácer, Escola B).* Assim a escola forja líderes de outra qualidade, aprendizes de delatores que, na adolescência especialmente, quando estão desenvolvendo a afirmação de suas identidades, confundem o exercício do poder a eles atribuído. Aos poucos, tornam-se *experts* na arte de produzir intrigas e de deleitar-se com o sofrimento alheio.

Nas falas dos representantes da equipe pedagógica, as aflições declaradas. Sentem-se sozinhos diante da resolução dos problemas de indisciplinas.

Eu acho que até eles tentam dentro de sala de aula. Eles têm a boa vontade de tentar fazer o melhor, tentar conter a turma, mas parece que existe um limite. Por exemplo, se ele não consegue conter a turma, é mais fácil ele entregar para coordenação do que ir para casa e pensar: “Não! Aquela turma está com problema ou eu estou com problema com aquela turma e eu vou tentar outros caminhos, vou fazer minha aula diferente.” Mas quem tem que dizer isso pra ele sou eu. Claro que é o meu papel, mas quem tem que dizer isso pra ele é a coordenação, pois ele não se percebe, não consegue pensar: “Não! Eu tenho que fazer uma aula diferente.” Aí eles vêm e se queixam que o fulaninho é assim, o siclaninho é assim. O papel da coordenação aqui é estar direcionando eles para um novo olhar dentro de sala de aula. Nas reuniões que a gente fez é

sempre isso que a gente fala: e se nós fizéssemos uma aula diferente? E se, e se, e se... De repente, a aula expositiva não está dando certo, pode tirar e fazer uma aula na quadra, pode fazer uma aula no trapiche, pode fazer uma aula na areia, pode fazer uma aula em outro lugar. (Acácia-Mimosa, Escola A)

Uma narrativa que reivindica o quanto a autocrítica é fundamental na relação educador-educando. No entanto, há que se criar as condições para que ela aconteça e garanta o compartilhamento de reflexões e auto-avaliações, em todas as oportunidades de formação. As indisciplinas continuarão pedindo passagem por entre as políticas públicas e a gestão particular das escolas. Não há receitas simples, atitudes absolutas. O paradoxo está em não se deter e não se apressar, mas acompanhar o fluxo do movimento dos sujeitos concretos que ali estudam ou trabalham.

Por entre as falas dos especialistas, ouço que as indisciplinas são um problema de toda a Escola e não podem ser resolvidas a partir de intervenções simplistas, cujo foco seja apenas um dos sujeitos. As dificuldades deste olhar coletivo e implicado estão por toda parte, mas não desobriga buscar saídas, tendo como horizonte um campo de possibilidades.

Eu sinto uma certa tristeza porque a gente faz uma formação discutindo algumas coisas. Mas eu entendo que isso tem a ver com a formação dos professores, porque a gente tem bem forte essa questão de que o problema é o aluno. A indisciplina não é vista como um problema da Escola. A psicóloga tem que chamar a mãe e resolver com a família, porque não conseguem enxergar como um problema de todos. Então, se tem um problema de indisciplina, vamos olhar para o aluno, chamar a família, mas resolver coletivamente. Sinto-me sobrecarregada porque a Psicologia está na Escola só pra resolver problemas. Eles colocam como se fosse uma coisa simples: “Tu és psicóloga, tu vais lá e resolve porque ele é indisciplinado e o problema não é meu.” (Anêmona, Escola A)

Na Escola B, a especialista também se sente impotente frente às contínuas cobranças por resultados, algo nada fácil de alcançar sem a presença viva da coletividade.

Eles não vêem o orientador educacional para NADA mais além do que cuidar da disciplina. Eles colocam que nós estamos aqui pra isso. A gente tenta reverter a situação, dizer que não é só pra isso. Eles acham que a gente está querendo sair fora de um compromisso. Sempre colocam que a gente não faz

nada ou a gente nunca consegue atingir um objetivo que seria que esse aluno ficasse mais quieto, mais comportado, ou que desse um jeito na situação. A indisciplina não é vista por todos da Escola: pelo servente, o professor, o orientador, o secretário, a Direção. Não! É o orientador educacional que cuida da indisciplina. Por isso que eu vejo que muitas vezes acontecem as coisas em sala de aula. Porque o professor tá ali. Ele poderia naquele momento mesmo controlar a situação ou tentar resolver, mas ele diz: “Não! Não é comigo! É com o orientador.” (Quaresmeira, Escola B)

São múltiplos os campos conflitivos entre obrigações e desobrigações. Eles criam nas Escolas as circularidades já abordadas no Capítulo II, as quais estão entranhadas no modo como os sujeitos dizem o mundo, particularmente o seu. Os profissionais que compõem a equipe pedagógica sentem-se exigidos a agir como os antigos inspetores, encarregados da ordem e da disciplina nas instituições, distanciando-se, cada vez mais, de seus afazeres. Com isso, as relações ganham uma afetividade desqualificada, pautada por acusações mútuas e desesperanças.

3.7 Indisciplinas: o que são?

As indisciplinas foram explicadas como *bagunça*, como *falta de atenção* às explicações do professor, como ato de *sair de sala de aula sem pedir*, como *conversa excessiva* e também como *interferências* que impedem que a relação educador-educando, mediatizada pelo conhecimento, seja construída. *Indisciplina pra mim é quando, na hora em que o professor está explicando, eu não presto atenção, eu fico bagunçando (Jasmim do Cabo, Escola A).* É *bagunça, briguinha toda hora, grito, muito barulho, sujeira, falar toda hora (Bico de Papagaio, Escola A).* Compondo esses olhares dos educandos da Escola A sobre indisciplinas, trago a fala de uma professora da mesma instituição, que contribuiu com uma bela metáfora para explicar sua compreensão acerca deste fenômeno:

Eu não chamaria de indisciplina, mas de desconforto. Desconforto que acontece quando uma atitude está interferindo no andamento geral, didático, pessoal. É como você tocar um violão. O violão tem cordas diferentes; uma hora uma corda vai soar mais e a outra vai ter que soar menos. Mas quando as pessoas começam a querer cortar todas as cordas, como é que eu vou tocar? Não dá pra tocar. Essas interferências de frequências das cordas do violão é que impedem de fazer música. Dar aula é como se fosse tocar. Eu gosto do violão porque tem materiais diferentes: tem o aço, tem a madeira, tem o braço, tem o lugar para

afinar e têm cordas que são diferentes entre si. E eu também faço parte dessas cordas. Então, quando a interferência começa, vai e mexe na afinação de todas as cordas, corta a corda, não deixa que a outra corda soe, porque eu também sou uma corda, eu preciso soar, aí não tem como tocar, não tem como fazer música. Aí a interferência fica maior do que a frequência natural para se tocar. A frequência 440 que é o “la” de afinação, nem todas as notas têm 440, só o “la”. Elas são baseadas próximo desses 440. Mas quando eu começo a mexer na afinação o tempo todo não tem como fazer um acorde, não tem como tocar quando arrebenta a corda. Quando começa a arrebentar corda, desafinar demais e interferir na minha frequência, a minha vibração como professora, como fazendo parte das cordas do violão, aí não tem como... Aí não dá pra tocar, não dá pra fazer música, não dá pra dar aula, não dá pra fazer nada (Azaléia, Escola A).

Fazendo referência ao belo conteúdo desta preleção, as indisciplinas são consideradas como interferências que desafinam o respeito mútuo e rompem as cordas da convivência, mas que convidam a compor novas músicas que embalem os conhecimentos construídos, a partir da mediação de um sujeito que rege a orquestra sem se posicionar no púlpito autoritário da hierarquia. Neste lugar, a música ecoa, e cada qual é importante em sua singularidade e diferença declaradas, surgindo estilos musicais de tantos tipos quanto forem os sujeitos em relação. A conversa é sonora, a bagunça é afinada e o silêncio, uma escolha confessa pelo respeito à legitimidade do outro que fala. É no canto apaziguado, mas alto de idéias, que as notas recebem vida e a canção se faz ou se desfaz, organiza e se reorganiza no próprio ato de cantar. Esta orquestra não exclui ninguém, mesmo que este sujeito desafine no decorrer do espetáculo, já que esta é uma possibilidade para todos os concertistas, inclusive para o maestro.

A partitura em mãos, conhecida e compartilhada por todos os professores e especialistas da escola, mostra que há um mínimo de coincidências sobre o que implica fazer esta música e como se toca um violão, quando as certezas, incertezas e verdades de cada concertista atravessam os cantos, descompassam as notas e clamam por novas conformações. E as apresentações são feitas para um público composto pela comunidade que adorna o local do ensaio e tem ali os seus maiores concertistas. O show é diário, a entrada nem sempre é franca e a porta, em determinadas circunstâncias, nem sempre está escancarada para que os convidados se aproximem dos preparativos que incluem fantasias, sonhos, esperanças, desesperanças, fracassos, violências, expansão da vida e mortes anunciadas.

De maneira geral, as indisciplinas foram explicadas a partir de sua negatividade, ou seja, no sentido pejorativo de falta de regras e de controle, sendo concebidas como negação ou privação da disciplina. *Indisciplina pra mim é quando, na hora em que o professor está explicando, eu não presto atenção, eu fico brincando (Jasmim do Cabo, Escola A).* Acho que indisciplina é o caso daquele aluno que repete sempre o mesmo ato. Tu vês que já é um problema mesmo de comportamento, de limite dele (Camélia, Escola B). Essa última afirmação convida novamente os educandos a ocuparem seus lugares de responsáveis pelas indisciplinas. Perspectiva que parece ser amplamente compartilhada:

Indisciplina? Aquele aluno que conversa muito, levanta sem permissão, que vai e mexe no material do colega sem pedir licença, vai e bate no colega sem mais nem menos, não presta atenção, não faz as tarefas que a gente pede que façam em sala de aula. É um aluno agitado. Não pára o aluno. Não consegue se concentrar e aí ele acaba atrapalhando os outros. (Flor de Maio, Escola B)

Quando fica berrando quando o professor está falando, ou fica conversando nas horas desapropriadas, faz briga, arruma rolo com todo mundo, não faz lição de casa, não estuda e tira nota ruim. (Plátano, Escola A)

Indisciplina é fazer bagunça; é falar sem parar; derrubar as carteiras da sala, ficar brigando. (Ácer, Escola B)

O caráter de positividade das indisciplinas, em que ela adquire um significado de ousadia, de criatividade, de inconformismo e de resistência, pouco apareceu, sendo abordado por apenas três especialistas, um da Escola B e dois da Escola A. Abaixo apresento as compreensões destes profissionais que as nomeiam como gritos de socorro e inconformismo.

A Escola tem que se preparar urgentemente senão essa indisciplina vai acontecer cada vez mais e mais, porque é uma forma deles se rebelarem contra uma coisa que está acontecendo. (Quaresmeira, Escola B)

Eu acho que a indisciplina é também um pedido de alguma coisa. Cabe a gente saber do que é. Vamos adivinhar o que é, mas que é o pedido de alguma coisa é! Odeio sentar nessa cadeira, odeio esse professor, odeio essa Escola, odeio a minha mãe...Não sei o que seria. (Acácia-Mimosa, Escola A)

Eu acredito que todo comportamento é um comportamento expressivo, que não é indisciplinado, mas é uma forma de estar no mundo. Então, é uma forma de dizer para o mundo que as coisas não estão bem. (Anêmona, Escola A)

A **Quaresmeira** complementa sua fala dizendo que *o aluno de hoje não é mais o aluno de antigamente e tem muitos professores que pararam no tempo e no espaço. Ele quer que aquele aluno seja como era a dez ou vinte anos atrás.* Observa, ainda, a rapidez com que estes educandos acessam, hoje em dia, as informações como, por exemplo, quando estão no computador em sites de bate-papo, conversando com oito ou mais pessoas ao mesmo tempo. Então, como esperar que eles fiquem sentados e quietos em sala de aula, se o professor continua escrevendo sua aula no quadro de giz? Essa é uma questão para pensar o ritmo acelerado da sociedade, quase sempre ligeira e competitiva. Não podemos esquecer que este é um fato que não se pode desconsiderar na relação educador-educando, pois a escola sofre influências culturais e influencia o tecido social.

A especialista da Escola A também aborda o fato das mudanças que a sociedade sofreu e das contradições criadas entre uma concepção pedagógica que propõe *formar sujeitos críticos*, e, ao mesmo tempo, rechaça um *olhar mais crítico* do educando que *questiona e não aceita* a pedagogia monótona de certas aulas. (Anêmona, Escola A)

Às vezes, eles (os professores) vêm com uma fala que é indisciplina e tu vêes que não é indisciplina. Às vezes é um olhar mais crítico, uma postura de uma criança mais arrogante ou uma criança que vem com um problema e se posiciona de uma forma um pouco mais autoritária. O professor diz: “Ah! Aquele lá é petulante!” Mas não... Pensando a nossa prática, que a gente forma sujeitos críticos, eles não engolem qualquer coisa de goela abaixo! Mas o professor não está preparado para essa crítica do aluno. Nossos alunos são alunos que questionam, que não aceitam. Mas tudo vira indisciplina, qualquer contestação, qualquer atitude mais nervosa. (Anêmona, Escola A)

Mais uma vez, a formação docente parece ser posta em questão e também as tantas compreensões sobre indisciplinas que transitam pelas escolas, criando paradoxos entre os encaminhamentos dados e os resultados esperados para cada um dos casos. Como afirma a especialista: *Muda muito de professor para professor* (as compreensões sobre indisciplinas). *Tem*

professor para quem usar boné na sala de aula não tem problema. Outro professor jamais permite uma situação dessa. (Quaresmeira, Escola B)

Por fim, levando em consideração as primeiras impressões colhidas nas atividades de campo, onde os atores deste estudo consideravam as indisciplinas como manifestações de violências, procurei conversar sobre estas primeiras percepções durante outras entrevistas, o que vou abordar a seguir.

3.8 Indisciplinas e violências: conceitos que se atravessam.

Alguns entrevistados consideram que existe uma relação entre indisciplinas e violências, geralmente atribuindo esta relação aos casos em que existe uma agressão física. *De vez enquanto tem isso lá na sala. Tem indisciplina e violência. Eles se batem, ficam brigando na sala. A professora fala para parar e eles não param (Buganvília, Escola B). Geralmente, os alunos que são indisciplinados acabam cometendo alguns atos que eu acho que são violentos, por exemplo: levantar e ir lá bater no colega (Flor de maio, Escola B). Com certeza tem uma relação (entre indisciplina e violência). A violência é, digamos assim, um auxiliar da indisciplina. (Jasmim do Cabo, Escola A)*

A **Flor de Maio** diz que ela denominaria de violência a agressão física, mas que, por outro lado, sabe que a violência não é só física, *ela pode ser uma agressão verbal, um xingamento, isso também é violência. Tanto da parte do aluno com relação aos colegas, do aluno com o professor, do professor com os alunos. Muitas vezes acontecem os atos de violência. Não só o físico.* As violências não foram imputadas apenas aos estudantes, na medida em que esta entrevista anuncia que tanto os educadores quanto os educandos podem produzir violências. Desmistificá-las como sendo apenas agressões físicas, ao que parece, é outra necessidade que reclama urgência, uma vez que chamar uma criança de burra ou denominá-la de indisciplinada, sem saber de suas condições reais de vida, parecem ser condutas tão ou mais violentas que um grito ensurdecedor; elas produzem a *desorganização emocional dos sujeitos*. (SOUSA, 2002a:83)

A especialista da Escola A (**Anêmona**) também afirma que as violências são *situações que afetam outras pessoas, a própria família, as próprias crianças*. Ressalta ainda que a *única relação que poderia fazer entre violência e indisciplina é essa: gera um mal-estar, gera relações desqualificadoras que eu também vejo como violências*. É também na Escola A que a professora afirma que indisciplinas não são violências, mas agressividades das quais os educandos se utilizam para dizer alguma coisa. Afirma que, na Escola A, não viu nenhuma violência, mas atos agressivos de *alunos que não conseguem se*. (**Azaléia, Escola A**).

Eu não vi nenhum ato de violência. Eu vi um ato agressivo e essa agressividade eu vejo como um grito de “eu não consigo ser, então vou ter que fazer.” Você não consegue ser um aluno, você não consegue ser uma pessoa que está ali buscando conhecimento, então, só te resta fazer o quê? Se você não consegue ser, você tem que fazer para você ser percebido. Então, eu vejo essa agressividade como uma pessoa dizendo: “Eu não consigo ser, então dá licença que eu vou fazer, porque daí você vai me ver.”

Talvez pudéssemos entender a fala desta professora como um anúncio de que as indisciplinas podem ser consideradas como inconformismo e resistência de estudantes, que não conseguem *ser* educandos ideais. Mas, considerando o contexto do seu relato, acredito que ela estava falando de um educando em particular e de uma compreensão distorcida do fenômeno, do que trazendo outra perspectiva de análise. Em certa ocasião, utilizou uma metáfora que parece exemplificar aquilo que digo.

Às vezes, a impressão que dá é essa. Eu lembro muito do meu pai. Ele era alcoolista, mas uma ótima pessoa quando não bebia. Em determinado momento ele estava bebendo todos os dias, o dia inteiro. Esses alunos que dão problema são pessoas maravilhosas, mas quando caem no vício de atitude, você vai julgar como? Eu posso julgar o meu pai como uma pessoa normal se ele está alcoolizado? A minha preocupação são os vícios de atitudes repetitivas. Como avaliar uma pessoa no estado normal se ela está 90% alcoolizada? E como avaliar um aluno que eu sei que ele tem muitas coisas ali dentro, que é uma pessoa inteligente, só que está sempre embriagada com as atitudes repetitivas e negativas para ele mesmo? Quando ele está sozinho comigo, ele responde de uma forma maravilhosa. Quando ele está na classe é como se ele se embriagasse e aí tem atitudes fora daquilo que eu sei que ele é. A classe não deixa por menos. Este é um vício que vai ser julgado, entre aspas, no estado de alcoolismo que a classe deixa. Então eu acho que a maior angústia dele é viver em grupo. (**Azaléia, Escola A**)

Procurei grifar o pronome *ele* como forma de chamar a atenção do leitor para o fato de que o texto começa com uma perspectiva generalizante e, aos poucos, vai construindo como referência um aluno em particular, considerado enfermo por alguns profissionais da Escola A. Esse educando apresentava dificuldades existenciais constituídas a partir de sua história de vida, e foi o mesmo que alertou a escola sobre os tantos diagnósticos elaborados por psiquiatras e psicólogos, nos últimos anos. No entanto, fica a pergunta: como as tantas escolas por que passou, e foi convidado a retirar-se, contribuiu para que a suposta patologia fosse agravada? Como se sente um menino que desde a Educação Infantil é considerado um problema? O espaço escolar, ao não acolher suas demandas, forjou outros estigmas? Esta é uma questão extremamente delicada e ampla para ser explorada em poucas linhas, e uma compreensão mais aproximada exigiria o estudo da história de vida desse sujeito, o que extrapola as intenções deste estudo. Minha iniciativa é assinalar o fato de que as Escolas, com seus encaminhamentos quase sempre punitivos, reforçaram as dificuldades apresentadas por essa criança. Quando a professora afirmava que a classe embriaga o educando, sou convidada a perguntar: o que terá nessa classe que embriaga e torna esse menino tão diferente de quando ele está *especificamente sozinho, quando ele está comigo, ocasião em que responde de uma forma maravilhosa?*

Para a professora da Escola A, não existe relação entre violências e indisciplinas. É interessante notar que seu relato está eivado de uma compreensão *inatista* acerca deste fenômeno: *Não faço nenhuma relação com a violência. Eu acho que quando ocorre algum tipo de violência é porque a pessoa já é violenta mesmo, já tende para esse lado aí, de ser uma pessoa agressiva. Está na pessoa (Paineira, Escola A).* Essa concepção do fenômeno das violências desconsidera seu caráter histórico e cultural. Vivemos numa sociedade atravessada por valores patriarcais, extremamente individualista e competitiva, na qual tem se tornado cada vez mais fácil descartar o “outro”, e isso não pode ser desconsiderado quando tentamos compreender as violências.

Na Escola B, a especialista assinala que *o caso de violência é bem diferente do caso da indisciplina (Camélia, Escola B).* Argumenta, por exemplo, que um colega pode agredir o outro

e isto ser considerado apenas indisciplina, transformando-se em violência quando se torna recorrente, ou seja, quando o autor repete sempre o mesmo ato.

A gente tem algumas crianças para quem tudo era agressividade. Porque tu tens aquele caso que aconteceu alguma coisa, alguém pegou alguma coisa de outro ou quebrou ou riscou o caderno de alguém. Alguma situação que não é diária, então aconteceu... O aluno vai lá, agride o outro. Isso é um fato pra mim que foi de indisciplina. Ele foi violento naquela situação. Mas a gente tem caso de crianças que todo dia batem e batem muito e batem em todo mundo que vêm pela frente. Nesse caso, é uma criança agressiva. (Camélia, Escola B)

No decorrer da conversa essa mesma profissional (**Camélia, Escola B**) afirma que existem vários tipos de violências, tais como a negligência da família, a desestruturação familiar, a violência física, o racismo, entre outras manifestações. Sobre a negligência familiar, a **Camélia** afirma:

São vários os tipos de violência. Tem a violência da negligência da família. Nesse caso, o aluno não está mais vindo à aula e tu sabes que a criança está na rua, sabes que os amigos viram ela na rua e tu ligas e a mãe diz que vem, mas a mãe nunca aparece e a criança continua não vindo e tu sabes que a criança está fazendo algo errado nesse tempo que ela está na rua, que está sendo vítima de droga e abuso sexual muitas vezes. Isso pra mim é uma grande violência que a família passa para criança, quando negligencia. Porque se tu tens um problema, tu chamas, os pais vêm, já querem saber onde é que estava, vem sempre olhar se a criança está vindo direitinho, liga para Escola; é um pai presente. E a criança quer isso. A primeira violência pra mim, a mais grave, é essa negligência da família. (Camélia, Escola B)

A desestruturação familiar também veio à tona como outra forma de violência, sendo que esta já havia sido referenciada como uma das causas das indisciplinas dos educandos. Acredito que algumas experiências familiares podem criar contextos de violências, já que podem contribuir para a desorganização emocional dos sujeitos, implicados a partir da vivência de sujeições que fazem do “outro” um objeto. No entanto, na fala da especialista reside uma elaboração textual sobre uma família ideal, que cada vez mais tem desaparecido, abrindo espaços para novas configurações, distanciadas do modelo nuclear composto pelo pai, pela mãe e seus filhos. É pertinente frisar que, neste aspecto, *cada caso é um caso*, e toda generalização parece perigosa.

Outra violência que a gente vê muito são famílias muito desestruturadas. Um dia a criança está com pai, outro dia a criança está com a mãe, outro dia a criança está com a vó. “Tu vais pra casa da mãe?” “Não Tatiana, hoje eu vou pra casa da vó. Não estou mais morando com a minha mãe. A minha mãe quer me dar pro meu pai.” Tu vê que a criança sofre esse conflito também. (Camélia, Escola B)

Finalizando sua fala, a profissional assinala mais algumas das inúmeras facetas que as violências podem adquirir:

A violência física que tu vê que a criança chega com marca roxa, mas dificilmente ela conta pra alguém. É um contexto muito grande falar de violência, porque tem a violência da discriminação, a violência do racismo. A classe social onde a criança vê que o outro pode e ela não pode ter acesso a algumas coisas. Acho que a violência se manifesta de muitas formas. (Camélia, Escola B)

Foi interessante notar, ao longo das conversas, a dificuldade dos interlocutores em explicitar se faziam ou não relação entre violências e indisciplinas. Muitos diziam que violência é uma coisa e indisciplina outra, mas acabavam coincidindo, como no caso da especialista da Escola B, nas explicações dadas para cada um destes fenômenos. Na sua fala, podemos encontrar essa evidência: *Tu sentes quando é a violência porque tu vê no olho. Parece assim que vai matar. É muita raiva para uma criança. Eles chegam a chorar de raiva (Camélia, Escola B).* A profissional estava se referindo ao fato de que uma agressão pode ser apenas indisciplina, mas também pode se tornar, dependendo da intensidade, uma violência. No entanto, é no final da sua narrativa que outra explicação aparece: *Acho que a violência se manifesta de muitas formas (Camélia, Escola B).*

As dificuldades apresentadas pelos sujeitos da pesquisa podem estar calçadas na impossibilidade de tentar definir, com contornos bem delineados, um fenômeno complexo como as violências, por seu caráter preponderantemente fluido, paradoxal e ambíguo. Nesse sentido, suas feições podem ser variadas. Isso parece mostrar que o fenômeno das violências deve ser

compreendido em sua pluralidade, para que possa ser apreendido por aproximações que desvelem suas manifestações ritualísticas.

Como já dissemos anteriormente, a fronteira entre indisciplinas e violências é tênue, ainda que ambas possam ser explicadas como distintas, mas de efeitos equivalentes. As indisciplinas tanto podem ser consideradas como movimentos de resistência e inconformismo quanto de bagunça generalizada, assim como as violências. Contudo, uma e outra nem sempre podem ser legítimas naquilo que produzem nas relações interpessoais e no espaço coletivo. De acordo com o ponto de vista daquele que mira a paisagem, ambas podem engendrar encaminhamentos equivocados e conseqüências danosas para a convivência social, ou serem justificadas pelos fins que almejam. O certo é que essas manifestações atingem a todos, indiscriminadamente: educandos, educadores, especialistas e famílias.

Para finalizar esse capítulo da minha dissertação, quero registrar as palavras de BUBER (2001: 44): *A ontologia da relação será o fundamento para uma antropologia que se encaminha para uma ética do inter-humano. Diz-se então que o homem é um ente de relação ou que a relação lhe é essencial, fundamento de sua existência.* Nesse sentido, os acontecimentos históricos e culturais, como as indisciplinas e as violências, penetram a gênese das relações humanas, por isso não deixam espaços para que um indivíduo possa agir fora de seu universo de experiências aprendidas. Homens e mulheres são seres situados no mundo com o outro. Dessa maneira, entre EU e TU há uma cavidade que não é vazia, mas o lugar, por excelência, das possibilidades. Para enxergá-las, o encontro com o outro, seu semelhante na diferença, é imprescindível. Os seres humanos se sabem no encontro, lugar onde delineiam sua auto-imagem e a imagem de outro que não é ele mesmo, mas sem o qual não se reconhece como humano.

DEPOIS DE TANTO CAMINHAR... É CHEGADA A HORA DE PARTIR...

Caminho: trajeto que se faz e se desfaz no próprio ato de caminhar...

Foi trilhando por entre as Escolas, os aportes teóricos e a minha trajetória de vida que os caminhos deste estudo se fizeram e se desfizeram no ato mesmo de caminhar. Entre certezas e incertezas, avancei e recuei diante dos medos conhecidos e daqueles desconhecidos; perdi detalhes que a memória apagou, troquei de estrada quando pensei que havia me equivocado ao desejar estudar um assunto que parecia não ser do interesse de meus interlocutores. Foi então que decidi andar por um caminho *novo*, que me mostrasse, mesmo no que escondia, que as árvores das indisciplinas e das violências que o adornavam não excluía os arbustos da competição. Em alguns momentos, também parei para sentir o descanso borbulhante de idéias, atravessado pela fadiga e lassidão. E foi durante esta aventura que construí as aproximações explicativas desta dissertação, *incompletas* e *provisórias*, como a minha própria existência. Elas amarraram uma conclusão aberta, já que a realidade não se sujeita ao formalismo da ciência. Isso não desconsidera a grandeza de um trabalho que se ocupou da vida e trouxe para o cerne de sua

construção os paradoxos dos discursos, as ambigüidades das ações e as incertezas dos encaminhamentos deste *mundo-aí*. (MAFFESOLI, 2005:20)

Cada observação realizada, a presença assumida para participar de aulas, das reuniões temáticas, dos conselhos classe, da entrega de avaliações, bem como de outros ritos das Escolas que construíram comigo esta pesquisa, compuseram a etnografia desse texto, ao meu ver uma escolha acertada, uma vez que favoreceu a proximidade com os atores deste estudo, tanto quanto nossas resistências permitiram. Ser-estar em sala de aula me fez conhecer o colorido do cenário, e permitiu, ainda, compartilhar as experiências coletivas, adornadas por cheiros, sabores e matizes distintos. Nesse entrelaçamento, alguns professores da Escola B chegaram a cogitar que a minha presença em sala tornava os educandos mais agitados, enquanto outros diziam que a diferença era quase imperceptível. *Falei com eles porque estavam exibidos quando você estava em sala*, disse-me uma educadora. Ciente de que a minha presença construía uma nova configuração do espaço, aos poucos fui construindo os vínculos possíveis para continuar entre os estudantes e preservar o contato, e isso não passou despercebido.

Sentia que as pontuações sobre o estudo das indisciplinas, parte de minha pesquisa, revelavam o desconforto de alguns professores, especialmente porque eles se deparavam com uma *estranha* presente em um território que não era *seu*. O *diário de campo* se tornou um companheiro fiel durante os meses da pesquisa. Nele eu anotava as falas dos entrevistados, as minhas impressões e experiências vividas nas Escolas, mas também os sentimentos ameaçadores de ver-me diante dos olhares insensíveis, espelhos de meus medos, como alguém que poderia estar apenas procurando as dificuldades e os *erros*. Registrava ainda os sentimentos de acolhida e que indicavam a pesquisa como mais um aporte para contribuir na compreensão das temáticas. Na dança entre resistências e consentimentos, eu cuidava para que o meu trabalho não perdesse de vista os fundamentos de sua caminhada: construir uma reflexão que adensasse as opções pela expansão da vida, com intervenções pautadas pelo respeito a cada um dos profissionais e educandos que aceitaram estar comigo nesta jornada fascinante e recheada de aprendizagens.

Em diferentes momentos, presenciei condutas que deflagraram em mim questionamentos e admiração, alguns mais profundos que outros, por acreditar que existem outras maneiras de

fazer educação. Com essas inquietações, procurei situar, teórica e metodologicamente, os fios que atravessam o fazer pedagógico e que não se esgotam na relação educador-educando. Em campo, deixei-me molhar nas águas que banhavam o cenário da pesquisa, ora convicta de que existem verdades dissonantes daquelas nas quais acredito, ora mobilizada pelo sofrimento dos sujeitos que, de modo legítimo, compartilhavam suas queixas sobre as indisciplinas e as violências. Nesta perspectiva, aquilo que por vezes eu compreendia como *erros*, para aqueles que procediam tais encaminhamentos as escolhas eram acertadas. Isto não significava calar-se diante das discordâncias, mas agir guiada pela ética do coração e da razão para consolidar uma estética da convivência.

Essa postura alargou os espaços para a minha presença nas Escolas, em sala de aula com os estudantes e docentes, nos momentos do recreio, nas conversas de pátio, nos cafés das salas de professores. Procurei alternar minha presença entre os dois cenários pesquisados para poder estreitar os laços com os sujeitos participantes da pesquisa. Com isso, pude me aproximar de suas percepções sobre as temáticas em discussão e envolver-me com os acontecimentos pertinentes para ampliar minha compreensão. Nesse movimento sinuoso, constatei que enquanto os professores denominam certas turmas de *indisciplinadas*, os estudantes, por sua vez, os denominam de *gerais*. Entremeios de um lugar chamado Escola.

E é desta convivência tecida por solidariedades implicadas, e recusas nem sempre explícitas, que arrisco apresentar algumas considerações. Minha intenção é fomentar o debate sobre indisciplinas e violências e contribuir para ampliar o aprofundamento teórico e promover a construção coletiva de estratégias de superação. Nas entrelinhas desse *ser-estar-em-campo* (MAFFESOLI, 2005), alimentada pela provisoriade de minhas explicações, escolhi destacar alguns “registros de viagem”:

📖 As indisciplinas foram comumente explicadas como *bagunça*, *falta de atenção* às explicações dos professores, *atos de sair da sala de aula sem pedir autorização*, *conversas excessivas*, e também como *interferências* que impediam que a relação educador-educando, mediatizada pelo conhecimento, acontecesse. Nesse sentido, poucos foram aqueles que explicaram as indisciplinas como ruídos ou desordens criativas que interferem e

desestabilizam as ordens instituídas, anunciando resistências declaradas às práticas homogeneizantes e desenraizadas dos contextos de vida dos educandos.



📖 A maioria das aulas em que participei confirmaram, que ainda está viva uma concepção bancária da educação e que insiste em transitar pelas Escolas, fazendo da sala de aula um espaço de relações essencialmente narradoras. Fato que foi corroborado pelas entrevistas, em que os professores anunciavam que as indisciplinas atrapalham a *transmissão* dos conteúdos. Nos momentos acolhedores, também fui convidada a estar e, durante eles, alguns professores asseguravam a voz dos educandos e a explicitação de suas inquietações. Percebi as ambigüidades dos discursos, que por vezes se aproximavam de uma educação problematizadora ou dialógica, mas, ao mesmo tempo, revelavam uma preocupação em *passar* o conteúdo. Acredito que isso seja fruto do grande desafio que se impõe ao educador para chegar-se às propostas que o convidam a desconstruir concepções arraigadas na cultura pedagógica, historicamente partilhadas nas dinâmicas da escola. Mas, sentem-se amarrados pela estrutura burocrática que faz exigências rígidas e por um saber incorporado que persiste em marcar presença e dar o tom de sua prática. Para Passos (1996:124):

O existir e o fazer cotidianos, enquanto manifestação imediata de toda a atividade humana, apresentam momentos de sujeição e momentos de resistência e contestação, que precisam ser compreendidos enquanto momentos igualmente presentes no cotidiano escolar. Esses momentos, quando criticamente refletidos, possibilitam a transformação da realidade e o surgimento de uma nova cultura escolar.

É, portanto, uma cultura escolar que está em jogo e leva a crer que o que ocorre em sala de aula, sobre influências diretas do entorno social, que ainda está fortemente ancorado na reprodução, mesmo com as brechas que não permitem tornar absolutas estas determinações.

📖 As indisciplinas também foram amplamente explicadas como algo *que vem de casa*, o que pretende, em alguma medida, desresponsabilizar as Escolas na produção-reprodução deste fenômeno. Em poucas entrevistas, a autocrítica apareceu como um movimento onde os sujeitos perguntam por suas práticas e, portanto, pelas relações intersubjetivas que contribuem para que elas se instalem. Nesse contexto, as indisciplinas eram atribuídas à falta de atenção

das famílias para com seus filhos, os educandos, e não como algo que diz respeito ao conjunto das vivências que se efetivam na instituição, ou seja, ao *entre pedagógico* (AQUINO,1996:49), que a configura como um aspecto transversal às unidades conceituais educador, educando e escola.

-  Tirar o educando da sala de aula e encaminhá-lo para que fosse advertido pela coordenação, ou para que esta procedesse aos encaminhamentos de punição, constituía-se em uma prática quase corriqueira. Em menor intensidade, as recusas para tirá-lo de seu ambiente preferencial de aprendizagem e para dialogar com o sujeito acusado da transgressão. A pesquisa constatou que a maior parte dos procedimentos denominados educativos quase sempre estavam focados na ação de *retirar o mal*, arrancar a erva daninha da horta para que ela pudesse crescer em paz. Uma perspectiva que individualiza um problema coletivo e também em momento algum pergunta pelas *indisciplinas* dos professores, tais como as chegadas tardias, as agressões verbais depositadas sobre os *bagunceiros*, as humilhações públicas viabilizadas sobre *aqueles que não querem nada com nada*, as correções de provas durante as aulas e as faltas excessivas ao trabalho.
-  Paradoxalmente, a escola não sabe como evitar o desamparo e a angústia que sentem os educadores, acabrunhados em sua autoridade e sem suportes eficazes para que saibam como trabalhar com as indisciplinas, no sentido de convertê-las em potencialidades para a aprendizagem. A precariedade afetiva e material que as Escolas enfrentam é um outro agravante. Vai desde a crise das relações entre os profissionais, contaminada por aqueles que são considerados *bons* e outros que vestem o traje de *maus* educadores, até a extensiva que alcança os educandos. A escola parece estar imersa numa ciranda de estrofes repetitivas e, com pouca efetividade para mudar a letra das canções que entoia, ora com uma voz aguda, ora com o silêncio que habita suas palavras. Mesmo assim não se retira da cena, e é movida pela esperança que ela organiza cursos de formação continuada, com conteúdos que promovam o aprofundamento das reflexões sobre o cotidiano e ampliem as compreensões dos seus profissionais com relação a uma educação libertadora. Na mesma direção, luta para assegurar os horários destinados ao trabalho coletivo, por reconhecer essa outra necessidade, e busca apoio nas assessorias universitárias, abrindo suas portas às pesquisas e ansiosa por devoluções que possam somar nessa caminhada. Ou seja, a escola sabe qual é a realidade predominante

da profissão docente no Brasil, em que a maioria dos professores têm uma rotina extenuante, construída com muito trabalho em várias instituições, favorecendo, assim, a desarticulação das ações compartilhadas.

📖 Outro fator que parece dificultar a criação de um espaço nas Escolas reservado ao trabalho coletivo é o deslocamento, já apontado no Capítulo II, das funções dos especialistas que, ao invés de articular as ações pedagógicas, tais como cursos de formação continuada, espaços de reflexão coletiva, movimentos oportunos de aproximação das famílias dos educandos, entre outras atribuições, vêm-se amarrados ao papel de inspetores da ordem e da punição. Nesse sentido, eles se deparam com o jogo de desobrigações em que a Escola chama o professor, o professor chama o especialista, o especialista chama a família e esta age com os suportes que tem.

📖 Para os atores da pesquisa, as indisciplinas nem sempre são associadas com as violências, embora alguns acreditem que estes conceitos coincidam, especialmente quando as condutas consideradas transgressoras estão acompanhadas de agressões físicas e verbais. As violências aparecem, portanto, basicamente relacionadas às agressões, sem visibilidade nas práticas que negam a legitimidade do outro, e por isso fomentam encaminhamentos punitivos para cessar com o desconforto decorrente. Mandar que o educando ponha-se no seu lugar, convidá-lo a retirar-se da Escola, anunciar para a turma que *fulano* foi suspenso e que terão três dias de paz, deixar os estudantes copiando matéria do quadro até se cansarem, utilizar a nota como instrumento de poder, ao que a pesquisa constatou, são ações que promovem a construção de fracassos e incentivam a evasão escolar. Estas são algumas das feições que as violências podem adquirir, sem que para isso a dor transborde e agressão física esteja presente.

📖 As competições também apareceram como forma de motivar a superação das indisciplinas, a partir da máxima “*estuda que tu vais vencer na vida*”, embora os próprios professores dêem-se conta de que *isto já não convence mais*. Entretanto, esta concepção se revela emergente no subterrâneo das competições entre os educandos, quando comparam quem tirou a nota mais alta em determinada prova ou trabalho, quem fez as tarefas exigidas, quem se comportou

melhor em sala de aula, por exemplo, reservando lugares de vitórias e derrotas. Também entre os docentes essa questão aparece, quando seus colegas questionam *como uma professora que vem uma vez por semana é capaz de manter a disciplina entre os educandos?* Pergunta que parece evidenciar a existência de uma hierarquia de importância na distribuição das disciplinas que compõem o currículo escolar.

As considerações trazidas nesta síntese intencionaram abarcar os aspectos, a meu ver, mais significativos de meu *ser-estar* em campo. Procurei ser fiel, em meus apontamentos, ao compromisso firmado com as duas Escolas, no sentido de manter suas identidades resguardadas. Senti, ao escrever este texto, que de fato o *Estudo de Caso* mantém as singularidades e as especificidades que tornam as generalizações dispensáveis. Mas foi vivendo esta pesquisa que pude observar o quanto o cotidiano das Escolas A e B são diferentes e, ao mesmo tempo, atravessados por dilemas e compreensões tão próximas. Competição para vencer na vida, indisciplinas como bagunça e famílias e educandos como responsáveis por sua materialização, no cotidiano das Escolas, parecem ratificar alguns pontos em que as explicações são insuficientes, mesmo quando se entrecruzam.

Indisciplinas, violências, competições, abandonos, adjetivos ou conceitos que vicejam neste lugar chamado escola? O que contém a normalidade ou a anormalidade das práticas pedagógicas? Como *articular a desconstrução do caráter natural que é atribuído a essa diáde?* É o que pergunta Larrosa e Skliar (2001), ao provocarem a reflexão sobre como nosso modo de pensar é predominantemente binário, traçando caminhos que só tem duas vias, uma para ir e outra para voltar, mas que jamais se encontram. O que está registrado no texto dessa dissertação tem a provisoriidade inerente a toda forma de pensamento e, por isso, como reflexão possível, guarda consigo os limites de minhas interpretações, os equívocos de meus olhares sobre o cenário da pesquisa, a insuficiência de minhas problematizações sobre os acontecimentos que se efetivaram a partir da minha presença nas Escolas. Mas também guarda as possibilidades de que o texto, tecido na agonia das incertezas que me acompanharam nessa aventura de *ser-aí* (MAFFESOLI, 2005), contenha sínteses explicativas que poderão contribuir para tornar a escola um lugar mais humanizado, capaz de incorporar, em seu cotidiano, sujeitos *normais* e *anormais*, e outros tantos

criativos, resistentes, batalhadores, confusos, carentes, dispostos, bagunceiros, tristes, animados. Ou seja, pessoas, humanas em suas imperfeições e perfeitas em sua humanidade.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam. De frente pro crime. **Revista Educação**. São Paulo, n. 264, março, 2003. Disponível em http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/abril03/entrevista.htm. Acesso em 04 jun. 2006. Entrevista concedida à Carolina Costa.

_____. A realidade da escola brasileira. **Portal Educacional**: a internet na educação. São Paulo, maio, 2004. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0111.asp>. Acesso em 04 jun. 2006. Entrevista concedida a Diogo Dreyer.

ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizizes do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ANTUNES, Celso. Revolução no conhecimento da mente humana. **Abceducativo**: a revista da educação. São Paulo: Criar Ltda., n. 34, maio 2004, p. 05-09.

AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: **Indisciplina na Escola** – alternativas teóricas e práticas. AQUINO, Julio Groppa (Org.). 10 ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 39-55.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola** – o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2003.

BALANDIER, Georges. **O Contorno**: poder e modernidade. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **A desordem**: elogio do movimento. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997a.

BASARAB, Nicolescu. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: **Educação e transdisciplinaridade**. BASARAB, Nicolescu, et al. Brasília: UNESCO, 2000.

BETHELL, Leslie (Org.). A Independência do Brasil. In: **História da América Latina** – Da Independência até 1870, Volume III, Co-edição Imprensa Oficial/EDUSP/FUNAG, São Paulo, 2001.

BETHELL, Leslie; CARVALHO, José Murilo de. O Brasil da Independência a meados do século XIX. In: **História da América Latina** – Da Independência até 1870. BETHELL, Leslie (Org.). Volume III, Co-edição Imprensa Oficial/EDUSP/FUNAG, São Paulo, 2001a.

BIKLEN, Sari; BOGDAN, Robert. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: **A Economia das trocas simbólicas**. MICELLI, Sérgio (Org.). 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid. **Crianças em contextos de violências sexuais** : a gestão do atendimento num Programa Sentinela de Santa Catarina. (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2006.

BRUCKNER, Pascal. Filhos e vítimas: o tempo da inocência. In: **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o ceptismo e o dogmatismo. MORIN, Edgar; PRIGOGINE, Ilya, et al. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. 8 ed. São Paulo: Centauro, 2001.
CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar. In: **Reinventar a escola**. CANDAU, Vera Maria (Org.). Petrópolis: Vozes, 2000.

CARTA A UMA PROFESSORA: pelos rapazes da Escola de Barbiana. Trad. Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Centauro, [s/d].

CAVALCANTE, Meire. Quem essa menina pensa que é? **Nova Escola**: a revista do professor. São Paulo: Abril, n. 165, set. 2003, p. 26-27.

CARVALHO, José Murilo de. Parte II - Teatro das sombras – A política imperial. In: **I – A construção da ordem; II – Teatro de sombras**. Rio de Janeiro: UFRJ/Relume Dumará, 1996.

_____. O conselho de Estado: a cabeça do governo. In: **I – A construção da ordem; II – Teatro de sombras**. Rio de Janeiro: UFRJ/Relume Dumará, 1996a.

_____. Nação imaginária: memória, mitos e heróis. In: **A crise do Estado-Nação**. NOVAES, Adauto (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CORTELLA, Sérgio. **A escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. A constituinte de 1823 e a educação. In: **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1888**. FÁVERO, Osmar (Org.). Campinas: Autores Associados, 1996.

DELORS, Jaques (Org.) Educação: um tesouro a descobrir. In: **Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2001.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e Escola**: a aventura institucional. Porto Alegre: Age, 2001.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Brasília, 1990.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa Etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr. 1999, n 10.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalheite. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GENTILI, P. A McDonaldização da escola. A propósito de *Consumindo o "outro"*. In: COSTA, M. V. (Org.) Escola básica na virada do século. Cultura, Política e Currículo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GRACIANO, Miriam; MAGRO, Cristina. **A Ontologia da Realidade**. Trad. e Org. Cristina Magro et al. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: **As Artimanhas da Exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. SAWAIA, Bader (Org.). Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

JODELET, Denise. Os Processos Psicossociais da Exclusão. In: **As Artimanhas da Exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. SAWAIA, Bader (org.). Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

KONDER, Leandro. *O curriculum mortis* e a reabilitação da autocrítica. In: **O Marxismo na batalha das idéias**. KONDER, Leandro (Org.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel** : políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

LATERMAN, Ilana; ZAGO, Nadir. **Violências, incivilidades e indisciplinas no meio escolar** : um estudo em duas escolas da rede pública. (Mestrado). Centro de Ciências da Saúde, UFSC, Florianópolis, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária**: ensaio de antropologia política. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. **Elogio da razão sensível**. Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MATURANA, Humberto; GERDA, Verden Zöller. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano - do patriarcado à democracia. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto. Transdisciplinaridade e cognição. In: **Educação e transdisciplinaridade**. BASARAB, Nicolescu, et al. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

_____. **A Ontologia da Realidade**. Trad. e Org. Cristina Magro et al. 3 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002a.

_____. **Formação Humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAES, Marta; ZAPELINI, Cristiane. A gestão do cuidado sob a ótica da formação de educadores. In: SOUSA, Ana Maria Borges de; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes (Orgs). **Ética e Gestão do Cuidado**: a infância em contextos de violências. Florianópolis: NUP/CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

MORIN, Edgar; CIURANA, E. Roger; MOTTA, R. Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. Os Desafios da Complexidade. In: **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. MORIN, Edgar (Org.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O paradigma perdido**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1973.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003a.

_____. **Meus Demônios**. Trad. Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrans Brasil, 2000.

_____. **Terra Pátria**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2002a.

NÓVOA, Antônio. O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. **Revista Portuguesa de Educação**. n. 2, Lisboa: CEEDC, Universidade do Ninho, 1998.

NÓVOA, Antônio, et al. Os professores e as histórias da sua vida. In: **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio, et al. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vigotsky: a relevância do social**. São Paulo: Plexus, 1998.

PIMENTA, João Paulo G. O mito das origens nas historiografias Argentina, uruguaia e brasileira: nação e território. In: **Estado e nação no fim dos impérios no Prata (1808-1828)**. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2002.

_____. Território colonial e território nacional. In: **Estado e Nação no fim dos impérios no Prata (1808-1828)**. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2002a.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: **Indisciplina na Escola** – alternativas teóricas e práticas. AQUINO, Julio Groppa (org.). 10 ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 117-127.

RANDOM, Michel. O território do olhar. In: SOMMERMAN, Américo et al. (orgs.). **Educação e transdisciplinaridade II**. Brasília: UNESCO, 2000, p.27-42.

RATEKE, Deise. **A escola pública e o PROERD** : tramas do agir policial na prevenção às drogas e às violências. (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2006.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. **Indisciplina Escolar: causas e sujeitos** – a educação problematizadora como proposta real de superação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RODRIGUES, José Honório. A Assembléia e a matéria social. In: **A Assembléia Constituinte de 1823**. Petrópolis: Vozes, 1974.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Estado sem nação: a criação de uma memória oficial no Brasil do Segundo Reinado. In: **A crise do Estado-Nação**. NOVAES, Adauto (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUSA, Ana Maria Borges de; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes (orgs). **Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

SOUSA, Ana Maria Borges de, et al. Violência e fracasso escolar: a negação do outro como legítimo outro. In: **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**. DALL'ALBA, Lucena; CARNEIRO, Maria S. C. (Org.). n 1. Florianópolis: NUP/CED, UFSC/CED, 1999.

SOUSA, Ana Maria Borges de; PIMENTEL, Álamo. **O projeto político pedagógico como mediação na educação e gestão do cuidado**. Inédito, 2002.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, URGs, Porto Alegre, 2002a.

_____. **Reinventar a escola: o paradigma biocêntrico**. Inédito, 2002b.

_____. **Prerrogativas de um Grupo de Convivência: os sujeitos da escola**. Inédito, 2004.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. FÁVERO, Osmar (Org.). Campinas: Autores Associados, 1996.

VON MARTIUS, Karl Philipp. Como se deve escrever a história do Brasil. In: **Revista Trimensal de História e Geographia ou Jornal do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro**, n 24, janeiro de 1845.

WAGNER III, John A; HOLLENBECK, John R. **Comportamento Organizacional: criando vantagem competitiva**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Saraiva, 2000.